

Universidade do Minho

Instituto de Educação

Margarida de Campos Filipe

Ensino centrado no aluno: A pedagogia pelo interesse como ferramenta motivacional nos alunos de clarinete do ensino básico

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Vítor Hugo Ferreira de Matos

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgual
CC BY-NC-SA**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Agradecimentos

A concretização do presente Relatório de Estágio, assinala o final de mais uma etapa da minha formação académica. Assim sendo, não poderei deixar de demonstrar a minha gratidão a quem colaborou para com a sua concretização.

Aos meus pais, por nunca, em circunstância alguma, me fazerem sentir que 400 quilómetros nos distanciavam fisicamente. Sem eles, nada seria possível.

Aos meus amigos, em especial à Maria, pelo apoio incondicional, não de agora, mas de sempre.

Ao Luís, a âncora nos momentos de *Sturm und Drang*, um obrigada tornar-se-á sempre insuficiente.

Ao professor Vítor Matos, por me acolher em Braga, pela sua colaboração no meu crescimento e evolução enquanto músico.

Ao Conservatório de Guimarães, professores cooperantes e alunos, pelo caloroso acolhimento, disponibilidade e apoio na aplicação do projeto.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Título: “Ensino centrado no aluno: A pedagogia pelo interesse como ferramenta motivacional nos alunos de clarinete do ensino básico”

Resumo

O presente relatório, intitulado *Ensino centrado no aluno: A pedagogia pelo interesse como ferramenta motivacional nos alunos de clarinete do ensino básico*, foi redigido no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. Pretende refletir em relação à pertinência da aplicação de metodologias de ensino ativas, provenientes da corrente modernista do século XX designada de Escola Nova, considerando o aluno como elemento central do seu processo de aprendizagem.

Dada a transversalidade e apropriação da sua aplicação no panorama educativo atual, a idealização do presente projeto, reconhecendo os elementos pressupostos na metodologia de investigação-ação, partiu da adaptação do ensino instrumental considerando a individualidade de cada aluno. Deste modo, a sua concretização foi despontada por meio da conceção, planificação e estruturação de aulas delineadas ao encontro da conciliação de elementos integrantes na identidade do aluno, provenientes da afirmação dos seus gostos e interesses, articulando-os para com o conteúdo traçado para as metas da sua aprendizagem.

No decorrer do período destinado à intervenção, foram lecionadas duas aulas a cada aluno, cuja dinâmica educativa se movia em torno da apropriação da metodologia de ensino por meio da articulação de aspetos do contexto pessoal e educativo dos alunos. Numa visão geral, considerando o principal objetivo do projeto o aprimoramento da motivação dos alunos no processo de aprendizagem musical, os resultados obtidos revelaram-se bastante positivos. Não obstante, a brevidade da aplicação da metodologia em causa, permitiu aferir o leve impacto da motivação dos alunos, nomeadamente na otimização da sua postura e comportamento no contexto de sala de aula, reconhecendo assim o possível efeito na continuidade da sua aplicação.

Palavras-chave: Metodologias ativas, ensino centrado no aluno, adaptação do ensino, interesse, motivação, aprendizagem musical, ensino básico

Title: “Student centered teaching: Pedagogy through interest as a motivational tool for elementary school clarinet students”

Abstract

The present report, entitled *Student centered teaching: Pedagogy through interest as a motivational tool for elementary school clarinet students*, was written within the scope of the Master in Music Teaching at the University of Minho. It intends to reflect on the relevance of the application of active teaching methodologies, from the modernist movement of the 20th century called Escola Nova, whose focus is guided by the affirmation of the centrality of the student, to optimize their learning process.

Given the transversality and appropriation of its application in the current educational scenario, the idealization of this project, started from the affirmation of the adaptation of teaching to the student. In this way, its implementation was brought about through the conception, planning, and structuring of classes designed to meet the conciliation of elements that are integral to the student's identity, brought together by the affirmation of their tastes and interests, articulating them with the presuppositions outlined for their learning.

During the intervention period, two classes were taught to each student. Educational dynamics revolved around the appropriation of the teaching methodology were develop through the articulation of aspects of the students' personal and educational context. In a general view, considering the main objective of the present project improving the students' motivation in the musical learning process, the results obtained proved to be quite positive. Nevertheless, the brevity of the application of the methodology in question, allowed us to access the slight impact of the students' motivation, namely in the enrich of their posture and behaviour in the context of the classroom, thus recognizing the possible effect on the continuity of its application.

Keywords: Active methodologies, student centered teaching, teaching adaptation, interest, motivation, music learning, elementary education

Índice

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	II
AGRADECIMENTOS.....	III
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	IV
RESUMO	V
ABSTRACT	VI
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
CAPÍTULO I - CORRENTES MODERNISTAS DE ENSINO	3
1. O Movimento da Escola Nova	3
1.1. Pedagogos significantes para a emancipação do movimento.....	8
1.1.1. Jean-Jacques Rousseau	8
1.1.2. John Dewey.....	10
1.2. O ensino centrado no aluno	12
1.2.1. Carl Rogers	12
1.2.2. Johann Pestalozzi	15
1.2.3. Célestin Freinet.....	17
1.2.4. Friedrich Fröbel.....	20
CAPÍTULO II - PEDAGOGIA E INTERESSE	24
1. Interesse no ensino	24
1.1. Johann Herbart.....	25
1.2. Édouard Claparède: A pedagogia funcional.....	26
1.3. Ovide Decroly	29
CAPÍTULO III – MOTIVAÇÃO.....	34
1. No processo de aprendizagem	34
2. Na aprendizagem musical	37
PARTE II - PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	40
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL.....	40
1. Contexto de intervenção	40
1.1. Caracterização da instituição de acolhimento	40
1.2. Caracterização dos alunos	41
1.2.1. Aluna A.....	41
1.2.2. Aluna B.....	42
1.2.3. Aluno C.....	43
1.2.4. Aluno D.....	43

CAPÍTULO II - PLANO GERAL DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	45
1. Investigação	45
1.1. Problemática e Motivação para a investigação	45
1.2. Perguntas de investigação	46
1.3. Objetivos	47
1.4. Metodologia de investigação	48
1.5. Instrumentos de recolha de dados.....	49
2. Intervenção	50
2.1. Seleção dos intervenientes.....	50
2.2. Implementação do projeto	51
2.3. Descrição das aulas intervencionadas	53
2.3.1. Aluna A.....	53
2.3.2. Aluna B.....	56
2.3.3. Aluno C.....	61
2.3.4. Aluno D.....	66
CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	70
1. Aluna A.....	70
2. Aluna B.....	73
3. Aluno C	76
4. Aluno D	78
CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
ANEXO I - GUIA DE OBSERVAÇÃO	93
ANEXO II - INQUÉRITO PÓS-INTERVENÇÃO	96
ANEXO III - INQUÉRITO AOS PROFESSORES	100
ANEXO IV – AUTORIZAÇÃO DE IDENTIFICAÇÃO DO CONSERVATÓRIO DE GUIMARÃES	102

Introdução

O presente Relatório de Estágio, elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, abarca a concretização do projeto de intervenção pedagógica realizado no Conservatório de Guimarães, designadamente no grupo de recrutamento M04 (Clarinete). A sua temática alberga a abordagem e aplicação da Pedagogia pelo Interesse, empregue como ferramenta motivacional nos alunos de clarinete do ensino básico.

“Todos diferentes, mas todos iguais.” A afirmação em destaque, nas mais variadas fases da minha vida, fora proclamada em diversos contextos. Esta, no meu entendimento, sempre denotou uma certa antinomia, evidente na dualidade assente entre a coexistência de proximidade e distância naquela que é a extensão do ser humano.

Ao considerar a morfologia da espécie como elemento gritante de proximidade, por conseguinte, a diferenciação do indivíduo poderá ser deduzida pelo entendimento do estabelecimento da sua singularidade, nomeadamente na demarcação da sua personalidade, pensamento, educação e sociabilidade, conferindo-lhe assim a condição de distanciamento dos demais.

A ideia resultante desta reflexão, aproxima-se da perspetiva evidenciada pelo movimento da pedagogia moderna, nomeadamente no modo de enfatizar a necessidade de, ao considerar a singularidade e especificidade de cada sujeito, reconduzir a adaptação do ensino à imagem do aluno, correspondendo à sua envolvimento ao encontro da afirmação das suas necessidades e interesses.

Em conformidade para com a ideia demarcada ainda no século XX, descrita posteriormente na secção destinada ao enquadramento teórico, seria dubitável, no transcorrer do século XXI, conceber uma investigação que não prescrevesse a alegação da diferença, que desconsiderasse as transformações e necessidades do panorama atual do ensino e sociedade moderna.

Deste modo, o presente projeto de intervenção pedagógica, foi sustentado pela demarcação da individualidade do educando, traçando o seu principal objetivo como a otimização do processo de aprendizagem, realizado por meio da adaptação da metodologia de ensino à sua verdadeira imagem.

A organização do presente relatório, parte assim da divisão em duas secções distintas.

A Parte I, trata a exposição do enquadramento teórico referente à temática descrita anteriormente. Destacando como tópico as correntes modernistas de ensino, bem como, a ligação entre pedagogia e interesse, seguida do tópico da motivação na aprendizagem. De ressaltar que a presente secção foi delineada por meio da realização de uma revisão de literatura referente aos tópicos realçados.

A Parte II, explicita a abordagem da prática pedagógica, espelhando, no Capítulo I, o enquadramento contextual onde fora inserido, descrevendo a instituição de acolhimento bem como os alunos intervenientes.

O Capítulo II, expõe o plano geral de intervenção, apresentado por duas secções distintas: investigação e intervenção. No que diz respeito à componente de investigação, foram expostos tópicos relacionados para com o domínio investigativo, procedendo à exposição do processo antecedente à concretização do projeto, na descrição do tema e problemática, formulação de objetivos e exposição de metodologia. Esta secção prossegue com a descrição do âmbito interventivo, retratando, metaforicamente, o segmento da teoria aliada à prática, por meio da explanação da implementação do projeto, expondo pormenorizadamente o processo realizado no decorrer do Estágio Profissional.

O Capítulo III trata a Análise e discussão de resultados consequentes do período interventivo. Esta procura refletir individualmente em relação ao processo de cada aluno, por meio da informação constada nos dados adquiridos através dos instrumentos de recolha de dados selecionados para o efeito.

Por fim, no Capítulo IV, é exibida uma observação sumária do processo de incorporação do presente projeto, traçando uma abordagem de cariz reflexivo em relação ao resultado da prática interventiva, seguida de uma idealização de perspectiva de continuidade da investigação.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - CORRENTES MODERNISTAS DE ENSINO

1. O Movimento da Escola Nova

“O homem, comparado aos outros animais, é o mais evidente autor de transformações. A sua vida, pode ser considerada um esforço contínuo e determinado para mudar o mundo em que vive” (Thorndike & Gates, 1936, p. 3).

Perante uma sociedade assente no fenómeno da globalização, repleta de constantes adaptações, conseqüentes das modificações da humanidade à qual pertencemos enquanto indivíduos, é pertinente sublinhar a importância do conhecimento, mais concretamente, da sua aquisição, como verdadeiro responsável para com a evolução e progresso do desenvolvimento do ser humano.

As necessidades constantes do Homem, na sua generalidade, acompanharam as contínuas mudanças ocorridas na sociedade, implicando diretamente na modificação constante do que hoje conhecemos e definimos como educação.

A inclusão de novas metodologias e abordagens pedagógicas, em oposição à doutrina tradicional dominante na generalidade das escolas, revelaram-se conseqüentes da exigência vivida pelo ser humano na procura de resposta às suas necessidades, resultando no alargamento do acesso e alcance da educação visível na ampliação de rede de escolas. A consciencialização deste facto, permitiu a ocorrência de fenómenos de inclusão e aproximação da escola à sociedade, afirmando a necessidade de adaptação dos procedimentos didáticos outrora utilizados, uma vez que, constatando a diversidade existente, a escola deveria servir de modo igualitário todos os alunos, procurando tornar-se flexível na resposta às necessidades existentes.

Por intermédio da perspetiva referenciada anteriormente, foi afirmado o princípio ideológico presente na visão da pedagogia do século XX, sustentada nos aspetos biológicos e psicológicos do educando, na medida em que, a escola deverá servir o aluno, colocando-o no centro de aprendizagem (Filho, 1999).

Ao encontro da afirmação precedente, na projeção de uma atitude de transformação, a escola tomaria o lugar de uma formação estabelecida na procura de maior e melhor conhecimento do Homem enquanto ser humano, reconhecendo a integração das gerações mais jovens na sociedade e as suas especificidades.

A primeira metade do século XX assinala assim o período de emancipação do movimento, designado por Escola Nova, que, no ano de 1939, mais concretamente por ocasião da *Conferência Mundial da Escola Nova*, estabeleceu elementos essenciais para a afirmação desta nova pedagogia. Assumindo como resultado da tentativa de reformulação do ensino, a Escola Nova, cujo ideário acrescentava à pedagogia tradicional o respeito da espontaneidade infantil e da sua autonomia, seus interesses e a atividade da criança, pretendia, através na revisão dos meios destinados a fundamentar o ensino, substituir as metodologias utilizadas para a transmissão de conhecimento, respeitar o desenvolvimento do indivíduo e a formação da sua personalidade, bem como, transpor as suas características para a adaptação do ensino (Filho, 1999).

Ao considerar a educação como atividade intencional exercida por um ser, Filho (1999), aponta para a responsabilização da escola na transmissão e assimilação de conhecimento, bem como na satisfação e alcance dos objetivos definidos pelos alunos, considerando a imperatividade de basear o ensino no modo natural como o ser humano se desenvolve.

Assim, de acordo com o autor, ao conceber o Homem como base educativa, pressupõem-se que o processo de ensino seja sustentado pelo modo evolutivo como se comporta, partindo do mesmo para a formulação de uma abordagem pedagógica. A escola centrada na criança, deduz assim a compreensão, por parte dos educadores, das necessidades e capacidades dos educandos, baseando-se na evolução do homem, nas condições pelas quais se desenvolve, bem como, no ambiente envolvente da dinâmica vivida na instituição escolar.

O carácter universal e indispensável do movimento descrito, foi instituído por Adolphe Ferrière por meio da criação de um evento, realizado na Suíça, sua terra natal, designado por *Bureau International des Écoles Nouvelles* (1899), destinado à propagação e difusão do movimento da Nova Pedagogia.

Ferrière procurou, por entremédio do mesmo, promover e zelar pelo correto funcionamento das instituições de ensino que pretendiam seguir a proposta educativa moderna designada pelo movimento.

No seguimento do evento descrito anteriormente, ocorreu o *Congresso de Calais* (1921) promotor da definição de trinta princípios para o correto funcionamento da nova corrente pedagógica, destacando os seguintes (Filho, 1999, p. 163):

- 1) A Escola Nova procura desempenhar um papel de exploração, respondendo às necessidades modernas, funcionando como um laboratório de relação entre pedagogia e prática;

- 2) A Escola Nova situa-se no campo, constituído o meio natural da criança oferecendo possibilidades de trabalhos rurais e permitindo a aquisição e desenvolvimento da cultura moral e física;
- 3) A Escola Nova organiza trabalhos manuais para todos os alunos, concebendo-lhes tempo para trabalhos livres que vão de encontro aos seus gostos, despertando a sua criatividade;
- 4) A Escola Nova procura abrir o espírito para uma cultura incentivadora do pensamento crítico;
- 5) O ensino será baseado sobre factos e experiências. A teoria vem sempre depois da prática, nunca a precede;
- 6) A Escola Nova baseia-se na atividade pessoal da criança;

Obedecendo ao facto de se tratar de uma contraposição ao modelo de pedagogia tradicional, Adolphe Ferrière, pedagogo significativo na emancipação e difusão do movimento da Escola Nova, no seu livro *A lei Biogenética e a Escola Ativa* (1910), critica o modelo “opositor”, afirmando que “a experiência pessoal de uma criança é a verdadeira responsável pela sua formação de carácter” (Ferrière, 1910, pp. 14-15).

Para o autor, a ideologia presente na abordagem pedagógica vivida e transmitida pela escola tradicional dificulta esta valência, uma vez que impõe aos seus alunos determinados costumes e concepções da sua realidade e quotidiano, impossibilitando-os de objetivar a sua visão subjetiva do mundo que os rodeia. A presença da crítica da escola tradicional é algo dominante na sua obra, apontando ainda para o desvio da concepção da vida criada pela criança como algo simples e ingénuo, proporcionado pelo exercício excessivo do raciocínio e o predomínio do uso das suas funções intelectuais em detrimento da criatividade e imaginação.

Adolphe Ferrière aponta ainda para a constante afirmação de inúmeros autores em relação à necessidade de reforma, questionando qual o significado e significância que lhe é atribuída. Sublinha que, a afirmação da mudança e posicionamento sobre a mesma recai na ação e realização da oposição à crítica lançada.

“(…) crie-se um processo de ensino vivo, que estimule ao trabalho, desperte interesse, permitindo a cada criança que assimile a porção de conhecimento que convenha à sua natureza. Se censuravam os processos demasiadamente escolásticos dogmáticos,

permita-se à criança afrontar por si os factos, limitando-se a ação do educador, apresentando-lhe os problemas e guiando-lhe quando for necessário” (Ferrière, 1910, pp. 15-16).

O destaque conferido pelo autor ao movimento da Escola Nova e a sua relevância, assenta na possibilidade de interromper a predominância da existente formação de seres “semicultos, semirracionais inteiramente desorientados do mundo social e da participação na sua própria vida” (Ferrière, 1910, pp. 14-15).

Considerando a educação como atividade intencional exercida por um ser cuja função será auxiliar o educando na obtenção de conhecimento, o autor concebe o Homem como base da abordagem educativa. Para tal, Ferrière (1910), demonstra as suas motivações em criar uma educação viva, que estimule o trabalho, desperte interesse e permita a cada criança a assimilação de conhecimento que responde à sua natureza.

Em concordância com a perspetiva ideológica da educação de Ferrière, a Escola Ativa traduz assim a afirmação de um carácter distintivo que, contrapondo-se para com a atitude passiva dos alunos, concebe a aprendizagem como um processo de aquisição individual, baseado nas particularidades de cada educando. A aquisição de conhecimento surge de modo ativo e consequente dos impulsos naturais do individuo, respondendo às transformações da sociedade, onde a sua interação coexiste de modo a proporcionar a evolução do ser humano, ideias presentes na conceção de ensino delineada por Johann Pestalozzi, pedagogo alvo de destaque posteriormente.

A referência aos modelos de pedagogia tradicional, descritos por pedagogos como Adolphe Ferrière revela-se significativa para o entendimento da separação entre a intenção e funcionalidade das instituições escolares e o processo educativo. Considerando uma perspetiva de ensino que assume um carácter de exclusividade, ao manifestar-se desnecessária para todos os grupos sociais, a escola tradicional revestia-se de um teor formal, cujo intuito seria a transmissão de fórmulas verbais, fundamento pelo fraco conhecimento da psicologia humana como regulador de ideias pré formadas, bastando assim o exercício verbal para serem reveladas. A separação entre o trabalho escolar e a vida do educando era algo descritivo da tipologia de ensino descrita, posicionando a didática no lugar de regras e intuições (Filho, 1999).

Na sua obra *Escola Ativa*, Ferrière expõe a educação como escola da vida, considerando a ligação existente a ciência e educação na medida em que o programa da escola ativa se deverá basear no interesse da criança, acompanhar o seu desenvolvimento e atender às suas necessidades:

“Guie-se a criança para que se entusiasme com tudo o que ache de interessante em uma descoberta, com tudo o que se digna de atenção, aborem-se todos os temas em correspondência com o seu gosto e seu temperamento. Quando se sabe o que interessa à criança, pode-se utilizar isso como uma alavanca destinada a ajudá-la a suportar peso dos novos conhecimentos que há de adquirir” (Ferrière, 1910, pp. 20-21).

Afirmando-se como defensor da escola como laboratório de pedagogia, cujo eixo fundamental seria a experimentação, Ferrière ressaltou a importância da criação de um lugar propício à exploração do sentido crítico, sublinhando a necessidade de despertar o conhecimento partindo da experiência individual do aluno, posicionando-se de modo apreciativo e contrastante para com a afirmação e descrição da defesa da educação tradicional.

No seguimento desta perspectiva, o movimento da Escola Nova é descrito na presente secção como verdadeiro impulsionador na mudança do pensamento ideário de educação no decorrer do século XX. Este providenciou o posicionamento por parte de diversos pedagogos na preocupação assente na visão do aluno como ser humano, afirmando a essencialidade em servir, promover e contribuir para a formação e consciencialização da individualidade dos alunos por meio do conhecimento das suas necessidades e interesses.

Em suma, por meio da percepção do Homem como fruto da sociedade, a Escola Nova estabeleceu a perspectiva do ensino progressivo e inteiramente dependente do educando, procurando promover a educação como uma experiência criada e movida em torno do aluno.

1.1. Pedagogos significantes para a emancipação do movimento

1.1.1. Jean-Jacques Rousseau

Jean-Jacques Rousseau influenciou de modo significativo o pensamento educacional no século XIX. Visto como um pensador da educação, movido pela preocupação assente na filosofia da educação, em detrimento da didática pedagógica, a sua conceção ideológica do ensino nega a apresentação de técnicas pedagógicas, colocando em destaque, por sua vez, a transmissão clara de princípios educativos, regentes da difusão da aprendizagem.

O seu pensamento em torno da educação, de acordo com Costa (2014), move-se pelo modo como centraliza a dimensão teórica e prática, veiculada na natureza, revelando-se defensor da afirmação de que o desenvolvimento da criança é criado pela sua socialização.

Na sua obra *Emílio*¹, datada no ano de 1762, o autor posiciona-se em contraste para com os princípios definidos pelos Jesuítas no *Ratio Studiorum*². Rousseau, defensor da pedagogia ativa, revelou-se responsável por descrever a tipologia de ensino cujo papel do professor se restringia ao acompanhamento do aluno no seu processo de aprendizagem, destacando a singularidade de cada sujeito. De acordo com Costa (2014), o autor propunha, em conformidade para com os princípios descritos na premissa da pedagogia moderna, a intrínseca relação entre a construção do conhecimento e a partilha de experiência vividas pelos intervenientes no processo de aprendizagem.

Por meio da construção de uma narrativa criada e transposta na escrita de cinco livros, protagonizada por uma personagem fictícia de seu nome *Emílio*, Rousseau tratou, a temática correspondente ao período de desenvolvimento do ser humano, dividindo o seu discurso em cada um dos livros, procuram descrever o conteúdo e elementos cognitivos e morais do indivíduo, descrevendo o ideário de sujeito sublime (Machado, 2017).

Jean-Jacques Rousseau contrapôs-se à presença de posição dominante na época, regida pelo modo de encarar a criança como adulto em “miniatura”. Para o autor, de acordo com Ariès (2006), a elevada distinção entre a criança e o adulto, enquanto seres detentores de uma singularidade própria, não se define apenas pela distância intrínseca à sua idade, mas sim à

¹ *Emílio ou Da Educação*: Obra de Jean-Jacques Rousseau, considerada como tratado da pedagogia no formato de Romance Pedagógico. Retrata a educação de um órfão nobre e rico de seu nome Emílio, obra que viria a servir como ponto de partida para inúmeras teorias de grandes educadores do século XIX e XX.

² Coletânea fundamentada em experiências vivenciadas no Colégio Romano, à qual foram adicionadas observações pedagógicas cuja finalidade seria a de instruir todo o Jesuíta sobre a naturalidade, importância e obrigação do seu cargo como docente.

afirmação das suas especificidades, que, por conseguinte, distinguem o seu pensamento e desenvolvimento.

Em conformidade para com a premissa definida anteriormente, relativa ao pensamento de Rousseau, é possível denotar a elevada preocupação do autor para com a compreensão centrada no sujeito, sublinhando o entendimento de como o conhecimento é apreendido pelo educando, defendendo, conseqüentemente, que o aluno só deverá aprender o que condiz com as suas condições de aprendizagem.

Ao demarcar a necessidade de compreensão do processo que integra a natureza humana, Martins (2008) assinala a execução de inúmeros estudos destinados à exploração da intrínseca relação entre educação e a natureza humana, considerando o ensino como promotor da conservação da natureza do indivíduo.

Posto isto, em concordância para com o destaque conferido por Rousseau ao sujeito, é pertinente salientar a proposta do autor a par da perspectiva da adaptabilidade da transmissão de conhecimento, na medida em que, este deverá ser construído de encontro para com os estágios de desenvolvimento ao qual o aluno se situa.

Opositor do paradigma tradicional, trazido pela tradição passiva do processo de ensino-aprendizagem, a sua posição pretendeu afirmar a substituição do ensino centralizado no professor para o lugar do aluno no centro do próprio procedimento. Para a sua concretização, Silva (2009) descreve a imperatividade sublinhada por Rousseau para com a adaptação iniciada pelo ajustamento do professor ao nível do entendimento do desenvolvimento do aluno, das suas aptidões e interesses, colocando o educador no paradigma de constante aprendiz, traduzindo um processo de plena conformidade e harmonia vivida pelos elementos responsáveis e integrantes do processo de aprendizagem.

Em suma, a ótica da educação para o autor em destaque, vislumbra a distância e negação da passividade da promoção de educação, em relação à oferta capacitada pela escola. Corroborando o autor, as instituições de ensino deverão basear-se na existência e posição ativa dos alunos, considerando tanto a razão como a emoção, na medida em que, todo o comportamento e ação humana provém da integralidade do funcionamento e bem-estar do indivíduo.

Machado (2017), sublinha o facto de que, para Rousseau, o ser humano deverá ser a base da fundamentação da conceção da educação, destacando a sua ampla influência. É pertinente salientar que, em consonância para com o destaque conferido ao desenvolvimento do

individuo, o autor ressalva a sua perspectiva da responsabilidade de encarar a necessidade e interesse do aluno como verdadeiro motor do seu desenvolvimento intelectual.

Jean-Jacques Rousseau delimita assim, a perspectiva de ensino cuja principal finalidade deverá ser formação do coração, do espírito crítico e intelecto da criança.

Para tal, atribui às escolas a responsabilização de criar um ambiente propício e impulsionador de uma formação de um sujeito conhecedor de si, das suas qualidades e capacidades, estas que deverão ser largamente desenvolvidas na atmosfera escolar, enfatizando o papel significativo da escola no que concerne ao acompanhamento simultâneo do seu desenvolvimento, vinculado em aspetos da sua aprendizagem.

1.1.2. John Dewey

Envolto por um ambiente e contexto protagonizado pelo sistema educacional norte-americano limitado ao uso de técnicas de memorização, John Dewey afirmou-se na proposta de novas metodologias pedagógicas impulsionadoras de mudanças significativas no panorama do ensino e modelo educativo que vigorava até então no seu país.

O seu pensamento liberal, sustentado pela emancipação de uma nova filosofia de educação, conseqüente da resposta ao ensino que não privilegiava a relação entre a realidade escolar e o quotidiano do aluno, Dewey pretendia, de acordo com Pereira et al (2009), que a finalidade da educação se traduzisse na edificação da sociedade, aproximando-a ao contexto escolar. John Dewey posicionou-se valorizando as qualidades e especificidades do individuo, estabelecendo-se na perspectiva ideológica semelhante a Jean-Jacques Rousseau.

Assumindo uma atitude manifesta da oposição, o autor procurou na afirmação da sua conceção de ensino, promover o conhecimento e aceitação de novas metodologias, na renúncia às técnicas e meios prevaletentes no modelo da escola tradicional.

Pereira et al (2009), afirma que a proposta do autor para com a aprendizagem se sustentava na criação de problemas e situações que impulsionassem o crescente interesse dos alunos na procura de respostas para as suas inquietações, valorizando a experiência do aluno na aquisição de uma aprendizagem significativa.

Na tentativa de anular a distância associada à escola e sociedade, John Dewey afirma ao conceito de experiência como base da sua teorização curricular do ensino: "(...) o protagonismo das crianças terá de ser compreendido em função de três dimensões fundamentais que se

relacionam: a experiência pessoal e social de cada pessoa; a herança cultural de que dispomos enquanto seres humanos e as suas experiências” (Trindade, 2020, p. 29).

É pertinente afirmar que, o pensamento ideológico de John Dewey, representou um progresso, à semelhança de Rousseau, em comparação para com as concepções da prática educativa vivida em torno do século XIX e princípio de século XX. De acordo com Zanatta (2012), o impacto e significância de Dewey para a pedagogia moderna é verificada na sua defesa da aprendizagem significativa realizada por meio da aceitação da experiência vivida pelo aluno, considerando a singularidade do indivíduo. Ao aluno, o autor confere o importante papel de, através das suas experiências, se tornar promovedor da adaptação dos conteúdos transmitidos na escola, aproximando-os para com o seu cotidiano, sublinhando a emergência da defesa do conceito de experiência orientada para a prática.

A pedagogia de John Dewey criticou, na sua abordagem referente à escola, o conflito presente entre o ideal e o real, como algo que se distânciava, propiciando os problemas da humanidade de tal modo que, ao fundamentar a sua perspectiva, assinala a relevância presente na mudança como algo responsável pela progressão da sociedade. Concebe assim, o processo de ensino e aprendizagem, como uma permanente reconstrução, que, sustentada num processo ativo, servirá de verdadeiro contributo para a unificação da humanidade, assente sobre a ligação entre sociedade e educação. Tal concepção é detetada na sua obra *Democracia e educação* (1916), onde sublinha a imperatividade de afirmar a função social da escola, assumindo que a educação permite a direção do desenvolvimento do indivíduo (Schmidt, 2009).

A aprendizagem, na sua ótica, deverá permanecer no lugar natural que ocupa na vida de um educando, apontando para a dualidade presente entre o trabalho e lazer, que, ao serem consideradas práticas antagónicas, se revelam responsáveis pela permanência de dois tipos de educação, definidos por Schmidt (2009) como, a que serve a desumanização e a que se destina ao desenvolvimento da inteligência e razão.

Deste modo, em concordância com a sua filosofia referente a prática educativa, Dewey demarca o ensino sustentado na liberdade do aluno, na atribuição e participação ativa na elaboração, construção e assimilação do conhecimento.

Em suma, John Dewey (2003), assumiu que a educação, mais concretamente a escola, deveriam ser uma extensão da vida, na medida em que, o currículo correspondesse à relação entre a cultura individual do educando e o meio social que se insere, assumindo a premissa de

que o conhecimento deveria ser consonante para com a vida do aluno, possibilitando uma ponte harmoniosa entre a finalidade intrínseca à educação e a realidade do indivíduo.

1.2. O ensino centrado no aluno

1.2.1. Carl Rogers

O desenvolvimento humano e a aprendizagem tornaram-se campo de estudos e pesquisas quer na área da Psicologia da educação como em componentes filosóficas e paramentos empíricos às concepções ideológicas presentes em Rousseau e Dewey. De facto, é pertinente salientar, o destaque conferido por inúmeros autores na perspetiva da finalidade da educação, propondo que seja fundamentada no comportamento e desenvolvimento humano, considerando o facto do indivíduo se revelar um ser adaptável, atribuindo significância à sua individualidade.

Para os defensores e pedagogos responsáveis pela emancipação do movimento da Escola Nova, o aluno torna-se centro do processo de ensino e aprendizagem, sendo conseqüentemente concebido, aproximando-se para a apreciação de John Dewey, como sujeito portador de experiências e expectativas influenciadoras da sua aquisição de conhecimentos.

De notar ainda, o crescente aparecimento de teorias de aprendizagem no século XX, que se propunham em compreender não só a educação, como a relação entre a aquisição de conhecimento e a realidade.

“Em todos os tempos, as concepções teóricas, como as soluções práticas da educação, têm estado na dependência do estudo dos fatos psicológicos” (Filho, 1999, p. 59).

O pensamento presente na afirmação anterior, conduziu Carl Rogers, psicoterapeuta americano, a desenvolver pesquisas no campo da sua área, responsáveis pela criação de uma abordagem do ensino voltado ao aluno, revelando-se pioneiro no pensamento humanista da educação.

Aproximando-se dos pedagogos responsáveis pela difusão da nova pedagogia, demonstrando uma atitude crítica face ao modelo da educação tradicional, centrada no professor enquanto figura autoritária e detentor único de conhecimento, Carl Rogers propôs a educação humanista. Santos e Oliveira (2021), expõe a perspetiva do autor no sentido de que o ensino deveria ser sustentado na existência de professores seguros de si, dos seus conhecimentos e na transmissão de capacidade atribuída aos alunos tanto de pensar como de sentir. Para tal, o autor sugere que a atitude do professor seja atenta à incorporação e envolvimento dos alunos, em ações simples como o seu envolvimento no planeamento das atividades de sala de aula, oferecendo

diversidade de recursos, uma participação ativa e respostas expressivas das suas contribuições, assumindo os seus interesses, escolhas e necessidades.

Rogers (1973), assinala as constantes mudanças do mundo que ocorrem a uma velocidade avassaladora, que, em concordância para com tais acontecimentos, demonstra o papel constante da sociedade em enfrentar os desafios adjacentes e contribuir para a construção de visões do futuro. Na sua obra *Liberdade para aprender* (1973), Carl Rogers pretendia alterar a conceção básica da educação, afirmando: “a aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente no seu processo” (Rogers, 1973, p. 158).

O autor sublinha assim, a implicação da transformação do ensino em novos objetivos, permitindo que a educação envolva os indivíduos conscientes e abertos à mudança. Define assim a finalidade da educação como a construção e formação de uma sociedade em que os seus indivíduos vivam circundados de pensamentos de transformação e não opressão. Para tal, formula a imperatividade de acrescentar às perspetivas dos educadores, espírito crítico, flexibilidade e entrega no processo de mudança, que, relacionados para com preocupação de transmitir conhecimento, sejam inovadores nas alterações necessárias à preparação do futuro, bem como na sua função de mediador e facilitador dos seus alunos ao acesso à formação.

De acordo com Aires, a conceção ideológica de Rogers perante a educação, expressa na sua teoria humanista, enfatiza o seu manifesto em relação à negação do ensino como restrito à transmissão de conhecimentos, procurando definir aspetos como:

- 1) A aprendizagem é percebida como algo que envolve afetividade e emoções;
- 2) O professor é compreendido como um facilitador em busca da aprendizagem significativa;
- 3) O professor deve exercer a autenticidade de facilitador;
- 4) O aluno tem liberdade de explorar e questionar durante o processo de ensino;
- 5) É valorizado o estímulo à curiosidade dos alunos;
- 6) É valorizado a aceitação e confiança do aluno adquirida através do trabalho realizado pelo professor facilitador do processo de aprendizagem.

Carl Rogers elege, como fundamento da aprendizagem, a valorização do aluno em todos os seus aspetos, colocando o sujeito na centralidade do processo de aquisição de conhecimento e promovendo a sua aprendizagem de modo participativo.

“Os seres humanos têm natural potencialidade de aprender, sendo curiosos a respeito do mundo em que vivem. A potencialidade e desejo de aprender, descobrir e ampliar conhecimento. Podem ser libertados sob as condições apropriadas. Considerando a educação em torno do natural desejo de aprender do aluno” (Rogers,1973, p.154)

Considerando a citação anterior, Rogers (1973) descreve a potencialidade natural do ser humano para aprender, realizando uma ponte para com o seu conceito de aprendizagem significativa. Para o autor, esta traduz-se na perspectiva de que, tanto o envolvimento pessoal de um indivíduo na sua sensibilidade, como a cognição incluem estímulos que se revelam propiciadores da sua aprendizagem. Deste modo, considera que a aprendizagem se transformará em algo significativo se os educandos assimilarem que o conhecimento a adquirir se aproxima dos objetivos e interesses definidos pelos próprios.

Na abordagem ao conceito de aprendizagem significativa, Rogers (1987) acrescenta a perspectiva de que se trata não só do envolvimento intelectual do aluno, mas sim na inclusão do seu carácter enquanto ser único, abrangendo a pessoa como um todo, elaborando, por sua vez, propostas para a educação assentes sobre aspetos que facilitam a aquisição de uma aprendizagem significativa tais como:

- Colocar os interesses do aluno como ponto principal no eixo professor-programa-aluno;
- Considerar o seu envolvimento emocional na aprendizagem;
- Criar um clima facilitador;
- Adaptar o currículo ao aluno;
- Compreender o processo de ensino/aprendizagem sob o ponto de vista do aluno;
- Privilegiar a aprendizagem autodirigida;
- Valorizar a autoavaliação.

Em conformidade com o destaque conferido pelo autor ao sujeito e suas peculiaridades, de acordo com Glaser e Fonterrada (2006), Rogers assume o ideário de aquisição cujo conhecimento será assimilado pelo aluno partindo da relevância que o mesmo lhe confere, procurando centrar o ensino ao indivíduo, através da imposição dos seus interesses e perspectivas, como ponto principal no eixo professor-programa-aluno.

Não obstante à apresentação de uma coerência interna visível na estrutura do programa base da educação tradicional, em suma, a crítica comum realizada pelos autores descritos até então, aponta para a descontextualização do aluno no processo de aprendizagem.

Jean-Jacques Rousseau, John Dewey e Carl Rogers instituíram uma concepção ideológica da educação considerando o ritmo natural de cada aluno, o seu progresso e os fatores que o influenciam. Para os autores assinalados anteriormente, acima da principal finalidade do ensino está o indivíduo, as suas especificidades, necessidades e interesses, conferindo à educação, o seu aprimoramento na perspectiva da aquisição de conhecimento, tornando-a conseqüentemente mais eficiente e significativa.

1.2.2. Johann Pestalozzi

O período temporal compreendido entre os anos de 1789 e 1846 constituiu um marco de transformações na humanidade, denominado, por inúmeros autores como “Era das Revoluções” (Arce,2015). A Revolução Francesa, as guerras napoleônicas, bem como a Revolução Industrial, marcaram o triunfo e imposição de uma indústria capitalista, da emancipação do conceito de liberdade e igualdade, conferindo à burguesia a sua ascensão. Conseqüentemente, o surgimento do ideal humanista, primado pelo desenvolvimento livre e pleno do ser humano e do seu conceito de autonomia, permitiu a existência de uma transformação cultural, vivida pela contraposição da cultura dominada pelo poder da razão.

No ambiente devastado deixado pelo término da Revolução Francesa, e diante de um cenário avassalador, Johann Pestalozzi desempenhou um papel ativo na sociedade, demonstrando a sua faceta de cuidador, afirmando, mais concretamente, a sua preocupação constante para com as crianças, consideradas pelo próprio como futuro da sociedade.

Johann Pestalozzi, amplamente influenciado pelo contexto histórico-social vivenciado na Alemanha no início do século XIX, vivia envolto no pensamento de que a cultura do povo era indispensável e essencial para a formação do indivíduo. No decorrer da sua infância, demonstrou uma atitude atenta face à pobreza que vislumbrou no povo, agindo de modo bondosa e crescendo sobre a visão da escola como instituição impactante ao serviço da formação do cidadão.

De acordo com Zanatta (2012) a doutrina adjacente à Escola Nova, respeitadora da espontaneidade da criança, da promoção do individualismo, sentimento e carácter poético da vida, constituíram modificações significativas do movimento enraizada na atmosfera de mudança vivida na Alemanha, efetivada no ano de 1870, por meio da unificação nacional

Johann Pestalozzi foi assim responsável por elaborar uma pedagogia intuitiva, enraizada nas vivências da sociedade, propondo, por sua vez, que as metodologias de ensino utilizadas fossem, de acordo com a afirmação de Zanatta (2012), baseadas em princípios que promovessem a aprendizagem do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato e do intuitivo para a fundamental.

Cury (2017), demonstra o modo como Pestalozzi assumia uma posição contrária a inúmeros pedagogos seus contemporâneos, não concordando integralmente com a superestimação da razão humana, na medida em que, afirmara que só o amor poderia ter força capaz para levar o homem à integralidade da realização moral.

Significativamente influenciado pelos valores presentes na sua contemporaneidade, afirmou a sua concepção de educação como proveniente dos princípios da liberdade, centrando-se na individualidade da criança. Para o autor, a educação deverá destacar o facto do ser humano se tratar de um organismo que se desenvolve e contem inúmeras capacidades, aproximando-se de pedagogos defensores do ensino centrado no aluno, considerando a educação como algo que deverá proporcionar o desenvolvimento do cultivo de sentimento, da mente e formação de carácter.

Na formulação da sua abordagem pedagógica, pretendia que a metodologia utilizada procurasse diminuir a função do professor e autonomizar a aprendizagem do aluno. De acordo com Júnior (1935), Pestalozzi, no documento intitulado *Serões dum Solitário* (1780), definiu os seguintes princípios fundamentais do seu pensamento relacionado com a educação difundido a visão do ensino como proporcionador de um desenvolvimento total, honrado e feliz do indivíduo, assente em parâmetros como:

- 1) A educação do Homem deve ser baseada na formação das suas vocações;
- 2) Deverá ocorrer um desenvolvimento intuitivo em lugar da substância das palavras;
- 3) A educação é construída sobre a fé e amor;
- 4) A aquisição de conhecimento deverá estar a par das capacidades do aluno;
- 5) As metodologias utilizadas deverão estar em concordância para com as circunstâncias sociais, afetivas e profissionais dos indivíduos.

Em conformidades com os princípios delineados, é possível definir a concepção de educação por parte de Johann Pestalozzi como sustentada sobre o modo objetivo do ensino, pretendendo na sua perspetiva que a formação do indivíduo se revelasse como algo intuitivo,

considerando, à semelhança dos defensores da Escola Nova, as impressões das crianças, e as suas visões do mundo.

De acordo com Júnior (1935), Pestalozzi demonstra a sua conceção ideológica do ensino perante a metodologia baseada na ação, definindo a sua perspetiva por meio da consideração de que o conhecimento adquirido por um aluno é encontrado na sua génese, sendo este responsável por produzir os recursos necessários para a concretização de uma determinada ação.

O autor destacado anteriormente, descreve pormenorizadamente a escrita do romance pedagógico *Lienhard und Gertrud* (1781), obra onde Pestalozzi, de modo semelhante a Rousseau, pretendia traduzir o seu ideário de educação. Por meio da apresentação da personagem *Gertrudes*, o autor tencionava descrever a influência moral que um individuo poderá surtir na comunidade. Realizando uma sátira à sociedade do seu tempo, através da observação e constatação das disparidades sociais, fundamenta, através da crítica, a sua posição atenta na sociedade, assim como o destaque conferido pelo próprio à educação do povo.

Johann Pestalozzi, pretendia difundir a sua conceção de educação, procurando sensibilizar as novas gerações em relação a princípios de uma educação nobre, iniciada no ambiente familiar sob a influência significativa da figura maternal, considerando a escola como uma extensão do lar. O autor confere, de modo bastante nítido na sua obra, destaque à ligação presente entre o amor e educação, procurando transmitir a ideia de que a atmosfera escolar deverá ser sustentada na alusão ao ambiente familiar, de modo a oferecer um clima de segurança, conforto e afeto ao educando, propiciando a transformação da envolvência positiva na experiência vivida em contexto escolar.

Em suma, o autor demonstra a semelhança presente no pensamento de autores descritos anteriormente, regidos pela perspetiva de ensino como a extensão da vida humana, afirmando que “mediante a educação, o homem deve se converter em um membro proveitoso da sociedade”, promovendo a perceção e caracterização do ensino pela sincronia entre a aquisição de conhecimento e a formação do sujeito, considerando a sua singularidade e espontaneidade (Pestalozzi, 2006, p. 131).

1.2.3. Célestin Freinet

À semelhança do que fora referido anteriormente, a visão de Rousseau, no que diz respeito às condições, injustiças e contradições da sociedade, influenciou de certo modo a afirmação crítica

de diversos pedagogos, demarcando a sua abordagem referente ao conceito de educação e sua prática.

Célestin Freinet, pedagogo francês, envolto na constatação da sua realidade, perante uma sociedade pautada de injustiças e discriminações sociais, afirmou a sua preocupação assente para com a relação intrinsecamente existente entre escola e sociedade. Num contexto político demarcado pela distinção de diversos ideais, procurou envolver as crianças no processo de aprendizagem, promovendo o respeito dos seus direitos, sustentados sobre a sua liberdade individual, diversidade, inteligência e meio social (Elias, 1997).

Inteiramente influenciado por pensamentos de grandes autores como Pestalozzi e Ferrière, Freinet apontou para uma conceção original de ensino assente na criação de uma metodologia de ação diversificada do panorama educativo. Para tal, distanciou-se dos métodos tradicionais, posicionando-se criticamente em relação à utilização de manuais escolares símbolo da pedagogia opressiva do sistema capitalista. O autor propunha assim, transformar o sistema pedagógico, criando espaço para a afirmação de uma nova relação vivida entre professor e aluno, promovendo a reciprocidade no crescimento e evolução providenciado pela aprendizagem cooperativa.

A sua proposta pedagógica, de acordo com Santos (2018), proveniente da influência do pensamento de Marx e Engels, procurou afirmar a sua perspetiva socialista no sentido de articular as relações entre escola, trabalho e sociedade, promovendo a evolução e formação de cidadãos conscientes e participantes ativos no seu meio e realidade social.

Demarcando-se como crítico do ensino tradicional, ao considerar os métodos adotados inadequados para os alunos e suas necessidades, Freinet constituiu a sua abordagem pedagógica em torno do trabalho, perspetivando a educação como a relação entre escola e vida, elaborando assim, de acordo com Caetano e Bartolanz (2018), diversos princípios assentes sobre a experiência e o bom senso.

Ao conceber a sua perspetiva de modernização da escola, pretendia que fosse possível satisfazer as necessidades evidenciadas pelos seus alunos no ambiente moderno providenciado pela sua realidade. Para o seu efeito, idealizou uma escola para o povo, reunindo experiências didáticas incorporadas num sistema que denominou como escola moderna, afirmando tratar-se de “uma via que nos conduzirá àquilo que, todos juntos, construiremos” (Freinet, 1973, p. 45).

Ao alegar que a educação tradicional não proporciona às crianças a oportunidade de se aventurarem e superarem desafios, Freinet apontou criticamente para a inexistência da articulação

entre as suas necessidades e a envolvimento da vida, incapacitando a escola de contribuir para o desenvolvimento humano. Ao encontro da problemática assinalada anteriormente, de acordo com Dias e Melo (2011), o autor estabeleceu a necessidade da criação de um ambiente equilibrado entre o meio interior e exterior da criança, criando uma concepção de escola progressista, sublinhando a imperatividade de priorizar a evolução do indivíduo.

Na sua pedagogia assente sobre os princípios da vida e pautada pela envolvimento das experiências do sujeito, no encontro com a natureza e sua cultura, Freinet enfatizou a necessidade de promover uma maior expressão e valorização do corpo em movimento, perspetivando a criança de um método natural de aprendizagem.

Por meio da demonstração livre de cada criança, o autor afirma que serão evidenciados os seus traços de personalidade, proporcionando, por sua vez, aos professores a possibilidade de “descobrir, de fazer desabrochar, de explicar e explorar os seus alunos” (Freinet, 1973, p. 40).

Para tal, evidencia que o ensino deverá ser assente na possibilidade de produzir, conhecer e criar partindo das possibilidades individuais das crianças, investigando, tal como Rousseau, o modo de ser e pensar dos alunos, suas necessidades e interesses.

A cooperação, comunicação e afetividade demarcam assim os alicerces fundamentais na perspetiva ideológica de Freinet perante o ensino, delimitando uma pedagogia que essencialmente deverá incluir o que existe formalmente e informalmente existe na vida do sujeito. Tal concepção implica, na sua concretização, o real conhecimento da criança por parte do professor, algo que deverá acontecer de modo antecedente à atribuição de determinada tarefa ou transmissão de conhecimento (Dias & Melo, 2011).

Para o autor, de acordo com Costa (2013), a realidade educacional não deverá ser dissociada da sociedade á qual se insere, constituindo sim um verdadeiro vínculo entre escola e meio, assumindo a possibilidade e pertinência associada ao êxito da educação por favorecer o aparecimento de condições necessárias à sua transformação.

Na sua perspetiva, o trabalho parte da vontade própria de cada educando, devendo assim articular, quanto possível, um ambiente educacional rico e diversificado e as vivências concretas e significativas do educando, transformando a educação como móvel e flexível, afirmando:

“a criança precisa brincar, correr, respirar, dormir bastante e ter horário semanal (de aula) mais curto do que os adultos ... a educação precisa seguir os passos da vida, adaptar-se

a ela para suscitar seus valores mais ricos, capazes de desenvolver a personalidade da criança, preparando-a ao máximo para o futuro” (Freinet, 1973, p. 52)

Para Freinet a aquisição de conhecimento apenas se tornará significativa para o aluno, quando associado ao próprio. Partir do conhecimento dos educandos, da sua natureza psicológica, a fim de construir e reformular as metodologias e estratégias pedagógicas utilizadas, providenciará, na visão do autor, a constatação de educandos motivados para aprender, envolvendo assim a concretização das suas necessidades, na perspectiva tanto de alunos, como cidadãos.

De acordo com Barros (2017), é esperado que, a realidade do aluno trazida pelo próprio para a contexto educativo, seja transformada e apropriada para com os conteúdos a lecionar, de modo que o conhecimento seja conduzido para o aluno na perspectiva da satisfação das suas necessidades, evidenciado o modo autónomo como o conseguirá realizar.

Esta mediação pedagógica, ao encontro para com a perspectiva do autor, deverá ser entendida pelo professor como transformação e apropriação do conhecimento a transmitir, iniciado pelo reconhecimento total do aluno como indivíduo, distinto e único.

De um modo experimental, Freinet promove a perceção de que, através do trabalho e da envolvência da vida dos alunos no ambiente escolar e de sala de aula, estes serão capazes de solucionar problemas e preocupações existentes no seu cotidiano, garantindo efetivamente a perspectiva do aluno como responsável e envolvido no seu processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, Freinet assume a necessidade de alterar o rumo da educação no que concerne às práticas pedagógicas. O autor demarca, na sua perspectiva da educação, a sua posição crítica opondo-se à opressão e passividade dos alunos. Para o efeito, constitui uma pedagogia assente na visão da imperatividade da adaptação do modo de transmissão do conhecimento, promovendo que o mesmo seja efetivado pela consideração do contexto e vida dos alunos, baseando-se verdadeiramente nas suas características, necessidades e interesses, conduzindo à otimização do seu aproveitamento e a uma melhor vivência da aprendizagem.

1.2.4. Friedrich Fröbel

A vida de Friedrich Fröbel transcorreu, à semelhança de seu mestre Pestalozzi, na “Era das Revoluções”, demarcando um período da história ocidental repleto de contradições e

heterogeneidade no que concerne aos avanços e retrocessos de campos como política, economia e cultura.

A abordagem referente à educação, na contemporaneidade de Fröbel, alienada à separação entre os parâmetros do domínio público e privado, estabeleceu, de certo modo, a demarcação do papel do homem e da mulher na sociedade. Neste sentido, a valorização da família, a demarcação do papel decisivo da figura feminina tanto no ambiente doméstico como pedagógico, demonstrada já por Johann Pestalozzi, desempenhou uma significativa transformação no conceito de educação, destacado por Fröbel na sua obra.

Na sua abordagem referente à educação, Santos e Molina (2019) demonstram o modo como o se autor refere à pedagogia como obra perfeita de Deus, estabelecendo a harmonia entre os educandos e a sua natureza, considerando-a objetiva, real e permanente, consequente do relevo atribuído ao simbolismo divino.

De acordo com Arce (2002), o pedagogo vislumbrava que o ambiente familiar deveria ser conectado com Deus, assumindo a figura materna como fonte proporcionadora de amor, promovendo o desenvolvimento da criança de modo positivo, considerando-a alicerce da educação.

Nesta perspectiva, não obstante, o destaque atribuído ao ambiente familiar e a sua influência na educação realçado por Johann Pestalozzi, foi assumido por Fröbel na centralização de Deus como unidade de tudo, julgando o processo educativo como responsável por conduzir o ser humano à imagem de Deus. Para o autor, o desenvolvimento da criança poderá ser comparado com a natureza, estabelecendo uma metáfora aproximadora da sua evolução e infância, ao crescimento de uma planta, fundamento da sua perspectiva ideológica da educação.

Na sua visão, o autor definia o ideal da educação, concebendo-o em aproximação para com a natureza, atribuía a responsabilidade da instituição escolar em estabelecer a semente (criança) no ambiente propício para que fosse possível enaltecer a sua vida à imagem divina.

Na sua perspectiva da educação como um processo natural da vida, Fröbel enfatiza o modo como a aquisição de conhecimento deverá respeitar o desenvolvimento natural da criança, que, de modo livre e espontâneo, aprende (Arce, 2002):

“a criança deve viver de acordo com sua natureza, tratada corretamente, e deixada livre, para que use todo seu poder. (...) A criança precisa aprender cedo como encontrar por si

mesmo o centro de todos seus poderes e membros, para agarrar e pegar com suas próprias mãos, andar com seus próprios pés, encontrar e observar com seus próprios olhos” (Fröbel, 1912, p. 21, citado por Kendzierski, 2012).

Fröbel destaca-se assim, em comparação para com diversos pedagogos inseridos na difusão da doutrina da Escola Nova, como pioneiro na consideração da psicologia do desenvolvimento para com a concretização do seu pensamento e metodologia. Deste modo, enfatiza a relevância da identificação dos estágios de desenvolvimento da criança, já introduzidos rudimentarmente por Pestalozzi, referindo-se à sua distinção como primeira infância, infância e idade escolar.

O relevo atribuído à liberdade de expressar os interesses das crianças foi adotado por Fröbel, na ideia presente em Pestalozzi de “aprender a aprender”. Considerando a espontaneidade da criança, a educação poderá ser considerada como ativa, tornando o educando amplamente recetivo à aquisição de conhecimento. Para tal, o autor, assume assim o ponto de partida da educação nova, considerando a percepção dos alunos como algo natural que, deste modo levará à aprendizagem das crianças de acordo com os seus interesses.

De acordo com Kendzierski (2012), Fröbel demonstra que, assim como a linguagem traduz a primeira forma de expressão social, o brincar é uma forma de autoexpressão, determinando o jogo como elemento decisivo para a educação infantil. Considerando o ato de brincar algo natural e espontâneo da criança, aponta o jogo como sustento do processo de ensino e aprendizagem, de modo que este se transforme na continuação do decorrer natural do seu desenvolvimento, envolvendo-o facilmente na sua vida.

Na sua obra *Bildung und Erziehung* (1887), delineia, por meio da sua filosofia educacional baseada nos jogos infantis, a metodologia dos dons e ocupações propondo, de acordo com Kendzierski (2012):

- 1) Utilização de materiais que permitam a realização de atividades como bolas, cubos;
- 2) Utilização da música de modo a explorar o movimento corporal, proporcionando a expressão das crianças.

Corroborando Arce (2002), ao privilegiar o jogo e a ligação entre brincadeira e trabalho, Fröbel defende a aproximação da escola para com a vida na medida em que a aquisição de conhecimento deveria ser originada pela familiaridade presente no cotidiano do aluno,

aprendendo através do desenho, manuseamento, modelação e canto. Em conformidade para com esta perspetiva, o autor salienta o papel do educador na satisfação e incentivo da curiosidade da criança. Para tal, afirma a responsabilização dos pedagogos na criação de materiais didáticos, considerando-os importantes ferramentas facilitadoras da descoberta das crianças das suas próprias aptidões.

A significância de Fröbel no panorama da educação do século XX, prende-se no facto de ser considerado como pioneiro na preocupação conferida às crianças pequenas, mais concretamente no ensino no jardim-de-infância.

Considerando a perspetiva metafórica do autor na demonstração da infância como uma planta, privilegiava o trabalho educativo de crianças com idade pré-escolar no sentido de se tratar de algo valioso que, ao crescer em “solo rico”, se poderia desenvolver saudável, propiciando favoravelmente a futura aquisição de conhecimento e crescimento. Na visão de Fröbel, a indispensabilidade da formação da criança, na oferta de brincadeiras que estimulassem o seu sentido criativo, ofereciam ao educando ferramentas que possibilitavam o maior aproveitamento educativo, conseqüente da atividade lúdica, afirmando a necessidade de mudança da abordagem pedagógica assente no processo natural da vida.

Em suma, na perspetiva da pedagogia froebeliana, corroborando Kendzierski (2012), a educação não deverá procurar a aquisição de conhecimento, mas sim a promoção de desenvolvimento, onde o ensino ocupa lugar no processo natural de evolução do indivíduo.

CAPÍTULO II - PEDAGOGIA E INTERESSE

1. Interesse no ensino

À semelhança do que fora referenciado anteriormente, o desenrolar do século XX, conduziu à aproximação da pedagogia para com a sua função social, na medida em que, a educação se transformou no palco promissor da formação do homem moderno, atribuindo-lhe assim a responsabilidade de contribuir na transformação, construção e evolução da sociedade.

A proposta da escola moderna, envolta no ideário da educação construída por meio de experiências, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem, modificou a abordagem referente ao conceito de educação, proporcionando o romper dos pilares estabelecidos pela educação tradicional. Assim, a nova abordagem referente à pedagogia, conferiu a possibilidade de estabelecer diversas propostas de pensar e propor educação, relacionando-as com as alterações consequentes da modernidade, contribuindo para um paradigma de concepção de ensino como verdadeiro processo de aquisição de conhecimento.

Sass e Liba (2011), afirmam que a importância conferida ao conceito de interesse na educação remonta, de certo modo ao século XIX, revelando-se, já no decorrer do século XX, tópico alvo de destaque para o estudo de diversos pedagogos e psicólogos, tais como Dewey e Claparède, abordado posteriormente. Estes autores em concordância, consideraram que nenhum ato ocorre sem interesse, divergindo quanto à visão e entendimento do seu surgimento. John Dewey, por um lado, considera o interesse como algo predominante de um ato social, Claparède em oposição, descreve-o como um ato natural.

“(…) quanto maior o interesse no trabalho, maior a felicidade que resulta dele, quanto maior o entusiasmo, mais abundantes os resultados do aprendizado” (Thorndike & Gates, 1936, p. 209).

A afirmação em destaque, descreve a perspectiva dos autores abordados anteriormente na defesa de que o interesse deverá ser utilizado no ensino como critério, no modo de o perceber, considerando-o para a escolha de materiais didáticos assim como para adaptação de metodologias uma vez que, na sua ótica, interesse simboliza o modo como o entusiasmo em concretizar determinada tarefa é assumido pelo aluno.

1.1. Johann Herbart

A par dos pedagogos abordados anteriormente, Johann Herbart, ainda no século XIX, foi responsável por enfatizar a importância do conceito de interesse na educação, tornando-o chave na construção da sua concepção pedagógica.

De acordo com Sass e Liba (2011), a sua proposta, sustentada na filosofia e psicologia, sugere que a finalidade da educação seja a formação de caráter, realizada através da instrução. Neste sentido, o autor prioriza a concepção psicológica existente na perspectiva das faculdades do espírito, sublinhando o papel central da consciência na representação do sujeito, suas experiências para e com determinado objeto.

Na continuidade da perspectiva assinalada pelo autor, o conceito de interesse funde-se na ligação entre a consciência e a relação entre o sujeito para com o objeto e sociedade, traduzindo-se na educação como o aluno e a escola. Herbart pretendia assim que fosse idealizado um sistema pedagógico em que a teoria e a prática se complementassem, concebendo a sua pedagogia na união entre a reflexão filosófica e a instrução educativa, partindo das experimentações pessoais.

“Tal como Pestalozzi, Herbart pretendia caminhar da intuição ao conhecimento, da sensação à elaboração abstrata, da intuição às ideias gerais” (Filho, 1969, p. 148).

Johann Herbart tencionava que o ensino fosse gerado pela aplicação dos conhecimentos adquiridos, regido pelo fortalecimento da inteligência e do cultivo da formação de caráter. Para que tal aconteça, o autor demonstrou o modo como os professores se deverão sustentar na psicologia, ao observar a forma como os alunos aprendem, atendendo para a necessidade de criar harmoniosamente uma ligação entre o aluno e o educador.

Marinho (2016), de acordo com a abordagem anterior, destaca a concepção do modelo pedagógico de Herbart, sublinhando o modo como assinala a importância da capacidade intelectual do professor em fornecer aos alunos o interesse necessário para aprender. Na perspectiva do autor, o professor não deverá moldar o aluno, mas sim preservar a sua individualidade, ensinando-o com base nas suas experiências, relações sociais e cultivando os seus interesses, perspectiva assinalada na sua obra pedagógica *Pedagogia geral* datada no ano de 1806.

Na sua obra, de acordo com Hilgenheger (2010), Herbart descreve as duas abordagens referenciadas anteriormente ao encontro da reflexão prática como a intenção de guiar o educador no modo de escolher os conhecimentos a adquirir, acompanhado da necessidade de adaptar o ensino à variabilidade de circunstâncias da condição natural da vida humana. “A educação deve

se ocupar com o interesse que é comum e preparar os indivíduos para a vida social e humana” (Neitzel, 2015, p. 132).

A educação deverá, ao encontro da sua visão, servir a necessidade de desenvolver o sujeito livremente, colaborando na afirmação do seu posicionamento crítico em relação à realidade social, política e cultural da sociedade e contexto em que se inserem. Para tal, a proposta de Herbart assenta sobre a preocupação de conhecer as carências, necessidades e disposições dos alunos, posicionando-os ativamente no seu processo de formação. O autor aponta assim para a imperatividade de estabelecer um equilíbrio na relação entre as necessidades das crianças e os objetivos de transmissão de conhecimento, de modo a evitar a omissão ou excesso de participação dos adultos na educação dos seus alunos.

Em suma, por meio da instrução, Johann Herbart pretendeu que o ensino permita aos alunos construir uma perspetiva única do mundo, desenvolvendo uma multiplicidade de interesses, distanciando-se de uma conceção tradicional de ensino cujo destaque é conferido somente à transmissão de conhecimento.

Defensor da centralidade do aluno no processo de aprendizagem, enfatiza a correspondência entre o interesse e educação na medida em que, fomentado por meio da adaptação do ensino, este se estabelece como pedra angular da construção de uma instrução verdadeiramente significativa tanto para o aluno como para o professor.

1.2. Édouard Claparède: A pedagogia funcional

As convicções adjacentes ao movimento da Escola Nova, assentes na centralidade do aluno como participante ativo no processo educativo, delimitaram a imagem da filosofia moderna, fortemente presente no pensamento de Édouard Claparède.

Psicólogo suíço, Claparède viveu no ambiente intelectual pautado pela atmosfera livre consequente da imposição do novo Iluminismo. Os finais do século XIX, demarcados pela influência das ciências naturais, proporcionaram o relevo conferido ao aumento de conhecimento em relação aos aspetos fisiológicos dos fenómenos psíquicos, impulsionando assim a criação de novos métodos de investigação e trabalho na área da psicologia (Nassif, 2008).

O seu interesse pela educação surgiu no âmbito da sua profissão quando, inúmeras professoras, encarregues de alunos com necessidades educativas especiais, solicitaram aconselhamento para com o modo de lidar e interagir com tais crianças. Claparède vislumbrou assim a pertinência da ligação entre psicologia e pedagogia, afirmando, posicionado criticamente

para com os defeitos do regime escolar, procurando sublinhar a necessidade da escola se adaptar à medida do aluno.

“A psicologia não tem de determinar os fins da educação, mas poderá informar o professor sobre os melhores meios para a alcançar” (Claparède, 1954, p. 185).

De acordo com esta afirmação, Édouard Claparède propõe que a pedagogia se sustente na psicologia da criança, proporcionando a otimização do seu rendimento escolar. Para tal, afirma ainda que a escola necessitaria de recorrer a métodos utilizados em psicologia experimental, pautados pelo sucesso dos resultados obtidos. Corroborando o autor, a educação deverá considerar a finalidade da psicologia como a compreensão do comportamento humano, a fim de, recorrendo à sua adaptação, resultar em maior otimização e sucesso.

À semelhança da preocupação atribuída a Rousseau à compreensão da criança no seu ponto de vista biológico, Claparède procurou definir a sua conceção de educação assente no pensamento introduzido pelo movimento e pedagogos da escola nova. A alusão à centralidade conferida ao aluno, a criação e utilização de métodos e programas fundamentados pelo procedimento natural que descreve a vida de uma criança, descrevem a sua conceção ideológica de ensino, transposta na seguinte afirmação:

“Escola para a criança e não mais a criança para a escola. O programa não deve ser mais estabelecido fora da criança, sem ter havido a preocupação de saber se as partes do programa convêm às idades a que se destinam” (Claparède, 1959, pp. 202-203).

A posição funcionalista do autor desloca-se da Psicologia para a Pedagogia, na medida em que, na sua perspetiva, a ação educacional necessita de considerar o funcionamento do ser humano para transparecer êxito.

Considerando a psicologia funcional, na visão do autor o ensino deverá ser fundamento na significância da descoberta do perfil psicológico do aluno, de modo que seja percecionado o seu nível intelectual, afetividade, memória e inteligência. Sublinha ainda a sua relevância no modo como se poderá assim compreender as destrezas e fraquezas do educando, para que assim seja possível delinear soluções para a obtenção e otimização de resultados.

Claparède demonstra, na generalidade da sua obra, a imperativa necessidade conferida às instituições escolares de considerarem as aptidões individuais dos seus alunos, aproximando-

se do ideal de escola sob medida, comprovado pela seguinte afirmação: “(...) educação é o auxílio que damos ao desenvolvimento espontâneo da criança, para adaptá-la do melhor modo possível ao meio social e para que ela aí tenha a maior felicidade possível” (Claparède, 1931, p. 293).

Em conformidade para com a perspectiva descrita anteriormente, o autor sublinha a percepção da finalidade da instituição escolar em preservar o período da infância, que, em muitos casos se encurta, derivada de circunstâncias do meio envolvente, preocupação já exposta por John Dewey. Propõe, à semelhança de Johann Pestalozzi, a aproximação do conhecimento à vida, defendendo a educação como espaço e meio propício para o desenvolvimento das funções intelectuais e morais, não se restringindo à acumulação de conhecimento.

Corroborando Rousseau, Claparède (1923) entende que a atividade do sujeito é movida pelas suas necessidades e interesses. A otimização do processo de ensino, de acordo com o autor, é assim iniciada pela compreensão da sua execução em diversas etapas, regidas pelo modo como se concretiza de dentro para fora, apropriando-se da sua motivação interna.

O modo como a necessidade é despertada por parte do aluno, o desencadear de reações para a sua satisfação, bem como a transmissão e aquisição de conhecimentos relevante para atingir o propósito definido pelo educando, definem a perspectiva de Édouard Claparède. em relação à necessidade e interesse como motor da educação.

A apresentação do conceito de necessidade denota aproximação intrínseca para com a percepção das ações do indivíduo. O interesse revela-se causa da necessidade, definida por Claparède (1930), como rutura do equilíbrio do organismo, conseqüente do natural crescimento do ser humano. Para o autor, a definição de um objetivo visa ao desaparecimento de uma necessidade, demonstrando que não é a necessidade só por si responsável pela orientação da ação, mas sim, o modo como o sujeito a poderá satisfazer, considerando conseqüentemente o interesse como motor da conduta humana e responsável por evidenciar o valor da ação.

A palavra interesse, a par da sua terminologia, na perspectiva do autor, expressa o papel intermediário entre as necessidades do organismo e o meio, comprovado pela seguinte afirmação “(...) as crianças somente despenderão todos os esforços que são capazes sobre um dado objetivo, se esse objetivo corresponde a uma necessidade, a um interesse dominante” (Claparède, 1940, p. 76).

Considerando esta afirmação, Claparède demonstra o seu entendimento para com a percepção da educação como algo que se deverá revelar proveniente de uma necessidade,

transpondo a concepção de interesse como aspecto fulcral para o desenvolvimento de procedimentos educativos.

Em conformidade para com a proposta do autor, este define dois meios para se estimular o interesse, os extrínsecos e os intrínsecos. Os meios extrínsecos que apelam para que as ações do indivíduo ajam diretamente em conformidade para com elementos externos de si. Os meios intrínsecos, que consistem em colocar o aluno em situações que despertem a necessidade de executar determinada tarefa. Ao evidenciar o interesse como elemento importante e a considerar no panorama educativo, define a transformação do papel atribuído ao professor, concebendo-lhe a importante função de estimular e despertar as necessidades dos alunos.

Em suma, a educação funcional proposta por Édouard Claparède, regida pelo destaque conferido à psicologia da criança na visão utilitária da aquisição do conhecimento, assume uma posição determinante para a concepção do ensino à medida do aluno.

Ao considerar o aluno elemento central no processo de aprendizagem, o autor concebe a visão da escola como a continuidade da vida do educando, propondo que o sistema educativo relacione os conteúdos de aprendizagem para com a necessidade e interesse da criança, expressos na seguinte afirmação: “(...) a vida é consequência do interesse” (Claparède, 1906, p. 56).

Para o seu efeito, Édouard Claparède. sugere que, à semelhança de Carl Rogers, a aproximação seja estabelecida por meio da utilização do jogo, considerando este como a tendência lúdica associada à natureza da infância, relacionando assim as duas realidades. Deste modo, de encontro com a visão do autor, será possível aproximar a escola para com a vida, proporcionando ao aluno o crescente interesse pela educação e consequente aproveitamento e motivação.

1.3. Ovide Decroly

Discorrer na exposição de diversas concepções ideológicas da educação prescritas pelos autores em destaque, implica convergi-las de certo modo com Jean-Jacques Rousseau, no que concerne à sua ideologia de ensino na perspectiva da educação para e pela modernidade.

Responsável por abrir caminhos no que diz respeito ao estudo e desenvolvimento da percepção do ensino, assim como por priorizar o interesse dos alunos e a sua centralidade no próprio processo de aprendizagem, Rousseau demarcou dominantemente as ideias presentes na generalidade dos pedagogos abordados até então, demonstrando a sua significância na construção do pensamento educativo conhecido nos nossos dias.

Considerando John Dewey como verdadeiro responsável por difundir as alterações conferidas ao papel do professor, no que diz respeito à sua aproximação para com o aluno, na perspectiva de compreender o valor da sua participação, este revelou-se pioneiro na afirmação da visão da educação não como preparação da vida, mas sim, como sua extensão.

Protagonista de uma infância pautada pela indisciplina e rebeldia, opositor do autoritarismo e seriedade presentes no contexto e vivência escolar, dedicou parte da sua vida a experimentar e experienciar uma escola idealizada para o aluno, enfatizando a ideia presente já em Herbart, da necessidade de preparar as crianças para viver em sociedade, perceptível na seguinte afirmação:

“Tudo o que peço, como conhecimento escolar, está nos programas comuns. Só há uma diferença: é que proponho criar um laço entre as disciplinas para fazê-las convergir de um mesmo centro. Todo o ensino à criança se dirige, dela se irradiam todas as lições. Tenho sempre em conta que o elemento afetivo primordial é o interesse da criança” (Decroly, citado em Filho, 1969, p. 192).

Ovide Decroly, estabelecido como um dos precursores do método ativo, em concordância com os autores já referenciados, pretendia, de acordo com a afirmação, substituir o ensino formalista, baseado nas correntes tradicionais, promovendo em oposição, a educação voltada para os interesses e necessidades das crianças.

Ao colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, Decroly percecionava o indivíduo como um todo, considerando o modo como se relaciona com o ambiente, a capacidade de desenvolver determinadas destrezas e o pensamento racional, promovendo a criação de um ensino gerado em torno da aprendizagem pelo conhecimento, colocando no eixo da sua abordagem pedagógica a noção de “aprender a aprender” (Fernandes, 2018).

Decroly, na construção da sua abordagem pedagógica, sustenta-se na perspectiva de que as crianças aprendem o mundo com base na visão do todo, sublinhando a necessidade de modificar a dinâmica envolta no trabalho escolar. À semelhança de Claparède, Ovide Decroly considerava o interesse como responsável por conduzir os sentimentos e necessidades dos alunos, contribuindo na aquisição de conhecimento.

No seguimento desta perspectiva, Machado (1931), aponta para o modo como o autor enfatizava o interesse como parte integrante da necessidade do homem, capacitando-o de posicionar-se como verdadeiro alimento para a alma, quando adaptado e utilizado em função da aprendizagem.

Nos seus trabalhos, Decroly afirmara que ao visualizar os seus alunos, verificara que as crianças executavam uma serie de questões voltadas para a manifestação de determinados interesses. Ao demonstrar a sua motivação e desejo em adquirir informação, o objeto em destaque manifestamente atrativo para o aluno, tornara-se parte central das suas preocupações, desenvolvendo esforço e empenho para o atingir.

Perante tal constatação o autor, de acordo com Fernandes (2018), assumiu assim a predominância da competência por parte dos seus educandos para desenvolver a aquisição de conhecimento proveniente dos seus interesses, promovendo a perspectiva de que todo o trabalho escolar deverá ser providenciado em torno de centros de interesse: “(...) partir do interesse da criança significa respeitar o seu desenvolvimento e suas necessidades, é desenvolver uma proposta educativa que considere o seu universo real e respeite seus desejos” (Almeida, 2005, p. 8).

O educador belga propunha assim, de acordo com Alves (2009), partir do interesse da criança, considerando o respeito do seu desenvolvimento, promovendo a criação de uma proposta educativa que considera a relação entre progresso e aprendizagem, por meio da aproximação da criança ao ambiente envolvente.

Para tal, aponta para a necessidade de conhecer o próprio aluno, mais concretamente, a sua essência para seguidamente estudar o seu meio, colocando as suas necessidades como primordiais para a elaboração do programa escolar.

A dinâmica escolar transformara-se, na perspectiva do autor, no ciclo de centros de interesse, ordenado por uma determinada sequência, abordando diversos temas e percorrendo sucessivamente três grandes fases: observação, associação e expressão.

Segundo Tenreiro (2019), a observação trata uma constante no processo de aprendizagem, a associação permite que a transmissão de conhecimento proveniente da observação seja compreendida e assimilada pelo aluno, por fim, a expressão promove a exteriorização por parte da criança da aprendizagem adquirida.

Na aplicação prática da dinâmica apontada pelo autor, a criação e o modo de administrar o ensino por meio de centros de interesse, deverá corresponder à atribuição de respostas às

inquietações e motivações presentes no quotidiano dos alunos. O ensino para Decroly deverá considerar o mundo como algo apreendido pelo aluno na sua perspectiva individual, partindo assim da sua experimentação e constatação do modo como o encara e vive.

A interdisciplinaridade abordada de modo recorrente no panorama da educação na atualidade, é, de certo modo, traduzida na perspectiva de Decroly no modo como o autor percebe o ensino não como algo exclusivo para com a transmissão de conhecimento, mas sim a verdadeira experiência envolta na aprendizagem.

Aprender a aprender, na sua visão, proporcionada por meio da experiência lúdica como eixo central da aprendizagem, evoca nos alunos a possibilidade de despertar a sua visão do mundo, mediante os seus interesses e necessidades, conduzindo a uma aprendizagem vivida em torno da sua individualidade.

No seguimento da perspectiva assinalada pela vertente modernista da educação na emancipação do movimento descrito como Escola Nova, na preocupação voltada para a centralidade do aluno no processo de aprendizagem, a Pedagogia pelo Interesse, desígnio utilizado para a composição do título do presente relatório, visa precisamente enfatizar a pertinência da apropriação do ensino à individualidade do aluno.

Neste sentido, o processo de aprendizagem adquirido por meio da adaptação das metodologias centradas nos interesses e necessidades dos alunos, promove, corroborando os autores descritos até então, a sua motivação e otimização da aquisição de conhecimento pressuposta na função inerente ao processo de ensino.

Pedagogia pelo interesse conjectura a visão da necessidade da adaptação das metodologias de ensino, tentativa promovida já pelo movimento modernista na procura em corromper com métodos tradicionalista onde o aluno se apresenta tipicamente com elevada passividade. A educação pela modernidade, posiciona-se assim na proposta opositora promovida pela centralidade do aluno e seus interesses ao serviço da aprendizagem.

Deste modo, o termo utilizado, sustentado na premissa que o interesse deverá apoiar a criação de metodologias, a adaptação dos conteúdos programáticos e conceção de ensino propriamente dito, providencia sugestivamente o modo como a adequação do mesmo se deverá concretizar.

Sumariamente, corroborando os autores citados no presente capítulo, na demarcação da perspectiva assente sobre a verdadeira envolvimento do aluno, será respeitada a sua individualidade,

conduzindo conseqüentemente a um processo de aprendizagem substancialmente moldável, flexível e diversificada.

A significância das abordagens descritas até então, procuram promover a prioridade estabelecida no constante interesse e motivação dos elementos responsáveis pelo funcionamento do processo de aprendizagem, que, quando otimizado por entremeio da valorização da sua individualidade, contribuirá para a potencialização da formação de indivíduos e cidadãos do futuro, conduzindo a um melhoramento na formação daquela que virá ser a sociedade vindoura.

CAPÍTULO III – MOTIVAÇÃO

1. No processo de aprendizagem

Tavares e Caiadas (2013) direcionam, numa perspectiva fisiológica, o termo motivação interrelacionando-o para com o indivíduo, uma vez manifestada como resposta aos estímulos provenientes da existência de diversas necessidades, quer no domínio físico como psicológico.

Deste modo, ao considerar a motivação como algo determinante para a finalidade das ações do ser humano, Knuppe (2006), descreve a sua complexidade como resultado do aparecimento de diversas concepções contemporâneas, sustentadas por perspectivas assentes sobre o modo como o indivíduo exprime o motivo e esforço para a concretização dos seus atos.

Tayama (2012), corroborando Knuppe, demonstra a sua visão assente sobre o modo como a motivação se manifesta inteiramente responsável por demarcar a realização e persistência de toda a atividade humana. Ao considerar a motivação como motor da conduta do ser humano, afirma que todo o indivíduo estabelece determinadas metas e objetivos, responsabilizando-os de mover a sua dinâmica e vivência em torno de determinado propósito, englobando assim a abordagem e perspectiva envolta na educação.

Na continuidade da alegação anterior, a temática envolta na motivação e aprendizagem demonstra uma significativa transformação, acompanhando a evolução do pensamento da sociedade, no que concerne à conceptualização da sua significância.

Considerada numa fase preliminar, como uma condição intrínseca à aprendizagem, na atualidade, em contraposição, a terminologia do termo alargou-se por meio da existência de recorrentes investigações assentes sobre a temática, permitindo assinalar um certo teor de reciprocidade no que diz respeito à interferência da motivação na aprendizagem e rendimento escolar (Fernandes, 2019).

Ao considerar a principal função da educação a transmissão de uma experiência escolar positiva no domínio da aquisição de conhecimento, Tavares e Caiadas (2013), apontam para o a motivação na perspectiva do modo como é direcionado o esforço e dedicação do aluno no cumprimento de determinada tarefa, assumindo a forma como depende do estabelecimento do seu foco e objetivo. Os autores demarcam assim o ensino como uma intrínseca relação entre a gestão de expectativas do aluno, seus interesses pessoais e o trabalho escolar.

Este modo de providenciar o ensino revela-se conseqüente ao movimento responsável pela renovação da educação no contexto do século XX, descrito anteriormente como Escola Nova.

Marcado pela ótica de encarar o interesse como verdadeiramente responsável por ditar o trabalho do aluno, este demonstra-se, na perspectiva dos pedagogos responsáveis pela emaciação do movimento, como algo necessário na promoção da otimização e sucesso do processo de aprendizagem.

O êxito pressuposto no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com a perspectiva envolta no movimento, depende inteiramente da delimitação da ação escolhida pelo aluno, conferida pela íntima relação entre si, o interesse e demonstração de persistência atribuída pelo próprio no encadeamento da aquisição de conhecimento.

Neste sentido, diversos investigadores apontam para a distinção entre a motivação intrínseca e extrínseca, encarando-a como fulcral no entendimento do envolvimento do aluno não só para com o ensino como a dinâmica escolar.

De acordo com Ramos (2019), se por um lado, a motivação intrínseca se relaciona com o interesse definido pelo indivíduo como algo inerente à atividade e independente de fatores externos, esta manifesta-se movida inteiramente pela sua iniciativa individual, suportando não só o modo como a encara, como o responsabiliza por determinar a concretização positiva de determinada ação. Em contraste, a motivação na perspectiva extrínseca, denota o cumprimento de determinada atividade na existência de um determinado propósito externo, primando pelo modo como a sua concretização visa somente a evitar punições ou receber recompensas envoltas num contexto externo ao indivíduo.

No seguimento desta distinção, Tayama (2012), aponta para o modo como o esforço educacional é direcionado e empreendido pelo aluno manifestando-se distintamente de modo consequente, em certa parte, pela sua perspectiva e valorização da aprendizagem. Esta dinâmica, de acordo com a autora, trata algo inteiramente influenciado pelo ambiente promovido pela atmosfera escolar, assim como o espírito cooperativo, propicio para a assimilação de uma experiência educativa positiva.

O quando, como e onde os alunos aprendem assume assim, de acordo com Fernandes (2019), um peso relevante na análise do processo de aprendizagem dominante nas escolas, procurando percecionar aspetos como o entusiasmo do professor, o interesse transmitido aos seus alunos, o seu envolvimento na própria aprendizagem e os estímulos utilizados para o fim.

Neste sentido, a premissa da educação para e pela modernidade assente no modo de considerar o aluno e as características inerentes à sua personalidade, ocorre intrinsecamente por

meio da atribuição da responsabilização dos professores no modo como se inteiram das características únicas de cada indivíduo.

Enquanto mediador da aprendizagem, na função de agente responsável pela transmissão de conhecimento, o professor exerce um papel fundamental na motivação escolar. Na perspectiva de Camargo (2019), os professores jamais deverão ser descontextualizados da vida do aluno, identificando o seu modo de pensar e aprender, promovendo conseqüentemente o desenvolvimento de estratégias de ensino que partam das suas necessidades reais, contribuindo para a introdução de aulas atrativas que atenderão às suas necessidade e interesses.

Na continuidade da afirmação anterior, Ramos (2019), descreve a pertinência associada ao modo de adaptação da transmissão de conhecimento, otimizando a sua eficácia e promovendo o gosto pela escola, inovando no modo de como o conteúdo programático será apreendido pelo aluno. Assim, de acordo com o autor, o professor deverá apropriar-se dos objetivos e metas definidos pelos alunos, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para as atingir.

No seguimento da perspectiva envolta na dinâmica escolar, Carvalho (2002) demonstra a imperatividade da escola se preocupar em investigar modos de otimizar o processo de ensino. Para tal, a instituição escolar deverá providenciar aos professores a responsabilização providenciada pelo seu papel fundamental na motivação para a aprendizagem dos seus alunos, interferindo inteiramente na construção de metodologias e adaptação do ensino propriamente dito.

A par da significância atribuída ao papel do professor, Pinto (2004), retrata o modo como aspetos como o entusiasmo e vivacidade do educador se manifestam importantes para a motivação dos alunos, considerando professores mais entusiásticos facilmente capazes de captar a atenção dos alunos, assim como de promover ações de cooperação a fim de otimizar o processo de aprendizagem.

Em suma, O'Neill, na descrição de Pinto (2004), posiciona-se na defesa da existência de equilíbrio no modo como o aluno e o professor encaram o ensino, procurando encontrar concordância entre o desafio e competência. Para tal, à semelhança do que fora referido anteriormente, deverá ser considerada a individualidade do aluno, uma vez que o estabelecimento da sua motivação depende inteiramente da envôlência do mesmo no processo de aprendizagem. Assim, o papel do professor deverá assentar sobre a imperatividade de conhecer verdadeiramente os seus alunos, conduzindo as suas aulas sobre o conhecimento das destrezas e necessidades de aprendizagem dos educandos, adaptando as suas metodologias e providenciando uma dinâmica de sala de aula primada pela interatividade, priorizando o aluno e sua individualidade.

2. Na aprendizagem musical

“A aprendizagem instrumental, independentemente do contexto escolar onde se insira, reveste-se de características únicas quando comparada com outras aprendizagens” (Cardoso, 2007, p. 2).

De facto, é possível afirmar que, ao encontro da afirmação em destaque, o processo envolto na aprendizagem musical integra a aquisição e desenvolvimento de uma variedade de competências motoras, expressivas e auditivas, proporcionando aos elementos abrangidos uma experiência de bagagem vastíssima, distanciando-se dos demais meios de ensino.

O ato de aprender música, poderá ser visto assim como uma vivência envolta na dinâmica vinculada na aquisição de diversos domínios, compreendendo que o seu processo integra um elevado teor de subjetividade, na medida em que, no contexto da aprendizagem musical, a arte é demarcada pelas suas especificidades associadas.

De acordo com Araújo (2009), a arte musical exige um investimento e entrega pessoal de elevado envolvimento físico, mental e emocional, considerando inevitável a transmissão da necessidade de inculcar aos seus praticantes uma rotina diária de estudo e prática instrumental.

Na perspetiva do autor, o ensino de música requer disciplina, motivação e estabelecimento de padrões associados a uma rotina, considerando a motivação, à semelhança do que já fora dito, gerada em torno do estabelecimento de um compromisso sobre metas delineadas tanto pelo aluno como pelo professor.

A motivação no processo de apreensão de conhecimento, visa a atingir o desenvolvimento de diversas competências, a fim de alcançar uma experiência de perceção evolutiva, para os membros integrados no mesmo.

A perceção da arte musical por parte dos alunos é assim evidenciada por Ghaziah (2005), como fator influenciador da sua motivação. A autora aponta para o reconhecimento por parte dos educandos das necessidades intrínsecas para atingir determinados objetivos adjacentes a aprendizagem de um instrumento, proporcionado o entendimento do trabalho necessário o seu alcance, interferindo conseqüentemente, no modo como reconhecem ou não as suas capacidades.

Na perspetiva da autora, quanto maior for a presença natural da música na vida dos alunos, mais positiva se irá tornar a sua vivência e receptividade à aprendizagem e conseqüentemente, a sua motivação.

Hallam (2006), na continuidade desta afirmação, demonstra o modo como os professores envolvidos na área de ensino musical são vistos como afortunados, uma vez que, na generalidade

dos casos, o interesse no processo de aprendizagem provêm dos alunos pois são os próprios que escolhem e manifestam a motivação por aprender determinado instrumento.

No que diz respeito ao entendimento da predominância do interesse como gerador de motivação, descrito no tópico anterior do presente relatório, Pinto (2004), descreve o modo como a aprendizagem musical depende inteiramente do indivíduo, da manifestação da sua motivação intrínseca para aprender. Neste sentido, o autor sublinha a necessidade de considerar a aquisição de motivação como resultado influenciado inteiramente pela formação do indivíduo, consequente de processos de socialização e desenvolvimento humano.

O interesse, responsável por promover a motivação do aluno, deverá ser considerado, ao encontro da visão da motivação como resposta à satisfação das necessidades e desejos do homem. Considerando-o como proveniente do indivíduo, a correspondência à sua existência da motivação intrínseca no panorama do ensino musical, é entendido como consequente à aquisição de resultados às metas e objetivos formulados pelo próprio.

Neste sentido, de encontro à premissa apresentada pela vertente de educação para a modernidade, descrita pelo movimento da Escola Nova, Ghaziah (2005) aponta para o modo como por vezes, o conteúdo presente no contexto de sala de aula não condiz com a preferência dos alunos, impossibilitando a manifestação da sua constante motivação.

A pertinência da crítica assinalada pela autora, é demonstrada pelo modo como o ensino deverá ser movido pela correspondência às expectativas do aluno. Procurando condizer às necessidades e interesses do mesmo, o conhecimento deverá ser transmitido por meio da formulação e adaptação das metodologias utilizadas a fim de convergir nos conteúdos necessários para atingir as metas estabelecidas pelo educando.

Para tal, Ghaziah (2005), aponta para a necessidade de atribuir responsabilidade aos alunos conferindo-lhes a possibilidade de ditar o rumo do seu próprio processo de aprendizagem, conduzindo a mesma para a verdadeira aquisição de conhecimento, por meio da escolha de repertório, na aproximação ao seu contexto extraescolar, procurando fomentar a sua motivação.

Por este ângulo, a perspectiva anteriormente assinalada pela centralidade do aluno no processo de aprendizagem, deverá ser assumida no ensino musical na medida em que, considerando o privilégio estabelecido pelo facto de se tratar de um envolvimento individual, este consagrar-se-á na proximidade conferida pelo mesmo, propiciando uma aprendizagem sustentada pelo conhecimento do aluno, suas necessidades e interesses.

Em suma, percorrer a distância temporal estabelecida entre o século XX e a atualidade, requer o destaque da emancipação do movimento responsável pela implementação da significância e valor do aluno no processo de aprendizagem. Na proposta apoiada sobre o modo de encarar o indivíduo e sua singularidade, transcorrendo sobre a pertinência da centralidade do mesmo no processo de aprendizagem, é relatado o modo como providenciará a criação de um sistema de ensino cuja aprendizagem será verdadeiramente significativa.

A relevância assente sobre o indivíduo, na transversalidade do processo de ensino, aponta, na perspectiva assinalada pelos autores do século XX, a necessidade de promover o gosto pela envolvimento escolar, no que diz respeito às ações constantes no mesmo, no modo de adquirir e transmitir conhecimento, na abrangência social e na relação professor-aluno.

No entendimento das afirmações constantes no presente capítulo, considerando a aprendizagem musical repleta do seu cariz único, a imperatividade da afirmação anterior prende-se na visão de que, aquando da concretização de um ensino efetivado de modo a proporcionar a resposta à fomentação do interesse do aluno, o procedimento consequentemente evidenciará a viabilização de motivação, resultando na otimização do valor da aprendizagem e sua significância.

PARTE II - PRÁTICA PEDAGÓGICA

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL

1. Contexto de intervenção

1.1. Caracterização da instituição de acolhimento

A abordagem do surgimento do Conservatório de Guimarães requer uma contextualização histórica referente à Associação Cultural “Sociedade Musical de Guimarães”. Criada no ano de 1903 e resultante da atividade de uma Banda Filarmónica bem como da forte atividade vocacionada para o ensino da música, esta instituição desenvolveu uma significativa atividade musical ao longo dos anos, criando na década de 70 do século XX, uma escola de música de cariz amador.

Já na década de 80, surgiu a ideia de agregar, numa única instituição, as várias escolas de música que existiam no concelho de Guimarães, projeto que acabou por não ser concretizado. Após inúmeras tentativas e iniciativas, foi criada, no decorrer do ano de 1992, a Academia de Música Valentim Moreira de Sá, que à data se revelava como a única instituição destinada à formação de Ensino Artístico Especializado de Música do concelho de Guimarães. Esta instituição obteve autorização oficial definitiva de funcionamento no ano de 1999, transferindo as suas instalações para a atual localização.

O ano letivo de 2007/2008 marca a abertura de um Polo em Vieira do Minho, concedido através da solicitação das bandas filarmónicas concelhias e apoio da Câmara Municipal, permitindo assim criar oferta de ensino artístico especializado a uma região isolada e carenciada do interior. Já no decorrer do ano letivo 2014/2015, a oferta educativa foi estendida à Vila de Ponte, pertencente ao concelho de Guimarães, descentralizando o acesso e conferindo uma oferta que até então estaria associada à sede do concelho. No ano de 2016, mais concretamente no mês de dezembro, a designação de Academia de Música Valentim Moreira de Sá deu lugar à atual denominação de Conservatório de Guimarães.

Retrocedendo temporalmente, no decorrer do ano 2012, e por consequência à aquisição do título adquirido como Capital Europeia da Cultura, a cidade Guimarães realizou espetáculos de diversas áreas artísticas permitindo ao Conservatório a possibilidade de criar, inovar e interpretar. Infraestruturas como o Museu Alberto Sampaio, a Sociedade Martins Sarmiento e o espaço do Paço dos Duques de Bragança, equipados com pianos de cauda, permitiram nesse período e até

então, que o Conservatório pudesse usufruir de espaços privilegiados para a realização das mais variadas iniciativas a nível cultural.

Nos dias de hoje, o Conservatório de Guimarães corresponde a uma escola de Ensino Artístico Especializado em Música, cuja oferta educativa contempla os seguintes instrumentos: piano, órgão, guitarra, violino, viola d'arco, contrabaixo, violoncelo, flauta transversal, clarinete, oboé, fagote, saxofone, trompa, trombone, tuba, percussão e canto, englobando diversos níveis de ensino dos quais:

- Ateliê Musical - destinado a alunos em idade pré-escolar, o seu objetivo é promover as capacidades artísticas dos mais novos, proporcionados por diversos estímulos sensoriais;
- Curso de Iniciação Musical - destinado aos alunos do 1º ciclo do ensino básico, onde são lecionadas as disciplinas de classe de conjunto, instrumento e formação musical;
- Curso Básico de Música - correspondente à frequência de alunos do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico. As disciplinas lecionadas são correspondentes ao curso designado anteriormente, a sua frequência poderá ser estipulada em regime articulado e supletivo;
- Curso Secundário de Música - destinado aos alunos frequentadores do ensino secundário, é lecionado em regime articulado e supletivo, contemplando a possibilidade de cursar a vertente de Formação Musical, Canto e Instrumento. As disciplinas lecionadas são: Instrumento, Classe de Conjunto, Formação Musical, História da Cultura e das Artes, Análise e Técnicas de Composição, Educação Vocal, Italiano, Alemão e uma disciplina de Opção.

O Conservatório de Guimarães denota assim um papel significativo no que diz respeito ao panorama cultural regional, comprovado pela constatação do seu vasto Plano de Atividades, incorporando diversas iniciativas e projetos voltados em torno da integração da comunidade vimaranense, de destacar: Jovens cantores de Guimarães, Projeto *Cantania*, Coro *(En)Canto*, Coro *Vilancico* e ainda Coro *Juvenil de Vieira do Minho*.

1.2. Caracterização dos alunos

1.2.1. Aluna A

A Aluna A tinha 11 anos e frequentava, em regime articulado o 1º grau do Curso Básico de Música, correspondente ao 5º ano de escolaridade.

Ingressou no Conservatório de Guimarães no ano letivo de 2020/2021, iniciando os seus estudos musicais por entremeio do protocolo existente para com a instituição de ensino que frequentara no 1º ciclo.

As suas aulas de clarinete foram lecionadas em simultâneo com a aluna B no decorrer do período de observação. Foi possível denotar, no desenrolar do ano letivo, as suas fortes capacidades relacionadas com a demarcação da sua destreza auditiva e técnica do instrumento, facilitadoras da perceção, por parte da professora, da sua apreensão dos conhecimentos transmitidos nas aulas.

Não obstante à constatação das suas capacidades clarinetísticas, a aluna revelou, na generalidade do tempo, uma elevada carência de estudo, resultante da perceção de falta de domínio de aspetos trabalhados em aula, executados apenas pelo facto de recorrer à imitação da Aluna B. Contudo, aquando da atribuição de novos desafios e tarefas no contexto de sala de aula, a aluna correspondia eficazmente aos mesmos, revelando empenho e interesse no processo de aprendizagem.

Deste modo, é possível afirmar que o seu aproveitamento, no decorrer do ano letivo, fora causalmente gerado pelas suas facilidades na compreensão, realização e assimilação em tempo real dos novos elementos de aprendizagem transmitidos, porém, a sua falta de estudo prejudicou a potencialidade da sua evolução.

1.2.2. Aluna B

A Aluna B tinha 11 anos, assemelhando-se à Aluna B no aspeto descritivo do percurso correspondente à formação na área da música, frequentando a mesma turma.

Tal como referido anteriormente, as aulas das duas alunas foram lecionadas em simultâneo conferindo-lhes uma certa singularidade no que diz respeito ao seu comportamento na sala de aula.

De personalidades contrastantes, a Aluna B demonstrou-se bastante expressiva e extrovertida, conduzindo as suas aulas numa atmosfera e dinâmica propícia para uma aprendizagem positiva. A sua constante energia, empenho e entusiasmo, revelou a sua entrega e interesse por aprender, manifestado pela correspondência dos objetivos do seu estudo bem como na concretização das tarefas propostas no contexto de sala de aula.

É possível afirmar ainda que a aluna revelou facilidades técnicas notáveis no que diz respeito à assimilação de novos elementos à aprendizagem, correspondendo de forma bastante positiva e entusiasta ao aumento da dificuldade proposto pelos exercícios atribuídos pela professora, impulsionando a sua contante motivação e uma experiência positiva em torno da aquisição de conhecimento.

1.2.3. Aluno C

O Aluno C, partilha a mesma idade e percurso musical das restantes alunas.

Trata-se de um aluno que, no decorrer do ano letivo, revelou um enorme gosto pelo instrumento bem como interesse no seu processo de aprendizagem. Não obstante, tal constatação demonstrou-se pouco influenciadora para com a sua dedicação ao estudo do clarinete, revelando pouca rotina e qualidade do mesmo.

Por conseguinte, as suas aulas, foram sustentadas, maioritariamente na recapitulação dos exercícios expostos e trabalhos em aula, dada a inexistência da sua consolidação autónoma, demonstrando-se até ao final do 1º semestre, despreocupado, distraído e irresponsável.

Não obstante, no começo do 2º semestre, o aluno revelou uma mudança de atitude bastante positiva, demonstrando maior interesse, esforço e empenho em cumprir com os desafios propostos no contexto de sala de aula, bem como na assimilação e trabalho dos mesmos. Apesar das constantes faltas de concentração e distrações o aluno revelou facilidades em executar e apreender a incorporação de novos elementos, demonstrando tratar-se apenas de uma canalização do seu empenho, na medida da satisfação dos seus interesses e manifestação da sua vontade, interferindo conseqüentemente com a potencialidade da evolução do seu processo de aprendizagem no instrumento.

1.2.4. Aluno D

O Aluno D tinha 11 anos e frequentava, em regime articulado o 1º grau do Curso Básico de Música, correspondente ao 5º ano de escolaridade.

Ingressou no Conservatório de Guimarães no ano letivo de 2019/2020, iniciando os seus estudos musicais no 3º ano do 1º ciclo, por entremeio do protocolo existente para com a instituição de ensino que frequentara.

Trata-se de um aluno cujos traços de personalidade foram amplamente demarcados na generalidade do ano letivo, revelando a sua insegurança, baixa autoestima, negativismo e agressividade. No decorrer do período correspondente à frequência do estágio, o aluno revelou uma atitude pouco apropriada e inadequada ao bom funcionamento da disciplina, manifestando-se pouco apreensivo e aberto à apreensão de conhecimento. Não obstante ao seu comportamento e registo revelador de aparente falta de empenho e interesse, demonstrou na generalidade das aulas a sua dedicação ao estudo correspondendo positivamente ao trabalho executado de forma autónoma.

O aluno revelou pouca capacidade de aceitação do erro e da significância dos conteúdos transmitidos, pois, aquando contrariado ou chamado à atenção, manifestava-se de modo agressivo, com gestos abruptos e linguagem verbal pouco apropriada.

Não obstante, é de ressaltar a melhoria significativa na sua atitude face às aulas de instrumento no período correspondente ao 2º semestre, demonstrando-se mais calmo, recetivo, bem-disposto e respeitador. Algo que conseqüentemente se revelou influenciador da otimização dos conteúdos lecionados, revelando uma maior sensação de progressão no seu processo de aprendizagem.

CAPÍTULO II - PLANO GERAL DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

1. Investigação

1.1. Problemática e Motivação para a investigação

O projeto de intervenção pedagógica surge no contexto da Unidade Curricular Estágio Profissional, integrada no Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. A sua elaboração parte do propósito da incorporação junto dos alunos de clarinete do 2º ciclo, correspondendo, designadamente, à frequência do 1º grau do Curso Básico de Música.

A temática da investigação emergiu preliminarmente no decorrer do período de observação no âmbito do estágio profissional. A constatação da falta de motivação para o estudo do instrumento, fora algo detetado na generalidade dos alunos, afetando, conseqüentemente o seu desenvolvimento progressista. Deste modo, foi assim possível observar, na transversalidade dos casos que, a carência de estudo prejudicava a prosperidade da aprendizagem dos alunos. Conseqüentemente, a falta de consolidação dos elementos abordados em aula, conduziu à recorrente recapitulação dos mesmos em detrimento da transmissão de novos conhecimentos, afetando significativamente o desenvolvimento dos jovens clarinetistas.

Por conseguinte, a averiguação descrita anteriormente despontou a formulação de diversas questões geradas em torno do carácter intrínseco da motivação, nomeadamente no modo como interfere significativamente no processo de aprendizagem de um determinado aluno.

Ao recordar, em retrospectiva, a minha experiência pessoal, lembrei a semelhança conferida para com a situação apresentada, uma vez que, raramente me senti, numa fase inicial, motivada para estudar clarinete. Aproximando-me à realidade vivida pelos alunos, a atribuição de uma causa para a minha falta de motivação encaminhava-me para a atribuição referente à existência de diversas fases do desenvolvimento humano. Assim, ao compreender a pré-adolescência como um processo repleto de diversas alterações em torno do psíquico e físico, da formação da personalidade e afirmação dos seus interesses, esta poderá, a meu ver, conduzir ao distanciamento da perceção da vida quotidiana para com a aprendizagem musical, afetando a motivação do aluno.

Neste sentido, na tentativa de otimizar o processo de aprendizagem e a motivação dos alunos destacados para o fim da intervenção, procurei definir a incorporação de uma pedagogia sustentada pela identidade do aluno, na aproximação do contexto pessoal ao contexto educativo, na tentativa de colmatar o seu afastamento.

Para o efeito, ao rever a aprendizagem resultante do primeiro ano de Mestrado, recordei o destaque conferido ao surgimento do movimento da Escola Nova, promotor da educação pela modernidade e da importância atribuída ao aluno como elemento central do processo de aprendizagem, tópico fundamental da minha premissa.

Deste modo, apesar de se tratar de uma corrente modernista iniciada ainda no século XX, a sua pertinência e relevância transportam-se para a atualidade do panorama do ensino musical, na medida em que, em pleno século XXI, se torna inevitável não considerar o aluno como ser singular, diferente e inédito, procurando conferir à educação o carácter flexível e moldável defendido previamente pelo movimento.

Em suma, resultante do relevo atribuído à necessidade de adaptação do ensino do aluno e considerando o reparo assente sobre a falta de motivação dos mesmos, o enfoque do presente projeto de intervenção pedagógica, parte da construção de uma nova vertente metodológica na abordagem do ensino construído por meio da consideração da singularidade de cada aluno, incorporando os seus interesses no contexto de sala de aula, adaptando-os aos conteúdos previstos para a sua formação.

1.2. Perguntas de investigação

No seguimento da descrição da problemática, bem como das motivações para o estudo, foram definidas três perguntas de investigação envoltas na temática apresentada, a fim de sustentar o seu rumo e encadeamento, perspetivando a atribuição de respostas no decorrer do período de intervenção.

- Qual a relevância da apropriação das metodologias de ensino centradas no aluno e seus interesses?
 - Será que os professores adequam o ensino à medida do aluno?
- Qual a pertinência da aproximação do contexto pessoal ao contexto educativo nas aulas de instrumento em vista à sua motivação?
 - Quais as perspetivas dos professores em relação à adequação do ensino à medida do aluno?
- Qual o efeito motivacional da aproximação do contexto pessoal e educativo no cenário das aulas de clarinete?
 - Poderá a inclusão dos seus interesses pessoais surtir efeito no fator da motivação?

- De que modo é que os interesses dos alunos poderão ser inseridos no contexto de sala de aula como elemento motivacional?
- Qual o impacto da sua inclusão no processo de aprendizagem?

1.3. Objetivos

Na sequência da apresentação das perguntas de investigação, o objetivo primordial do presente projeto prende-se na otimização do processo de aprendizagem vivido pelo aluno, nomeadamente na sua motivação.

Na continuidade do presente tópico, exponho primeiramente os seguintes objetivos de investigação:

1. Identificar estratégias de ensino e aprendizagem centradas no aluno e seus interesses;
2. Sondar a pertinência da valorização dos interesses do aluno no contexto das aulas de clarinete e o modo como interfere na sua motivação;
3. Averiguar quais as motivações dos alunos para a aprendizagem musical;
4. Reconhecer a ligação presente entre a motivação e o interesse do aluno;
5. Apurar o impacto motivacional da adaptação das metodologias pedagógicas à medida do aluno;
6. Compreender o efeito motivacional da inclusão dos interesses do aluno no contexto das aulas de clarinete.

Destaco ainda os seguintes objetivos de intervenção:

1. Contribuir para a otimização da motivação dos alunos de clarinete;
2. Consciencializar para a necessidade de o ensino ser centrado no aluno;
3. Promover a criação de metodologias de ensino adaptadas verdadeiramente a cada aluno;
4. Desenvolver aulas de modo a incorporar os interesses dos alunos no contexto de sala de aula;
5. Criar estratégias de ensino a fim de aproximar o contexto pessoal dos alunos ao contexto educativo, evocando a identidade do aluno face aos seus interesses e necessidades;
6. Empregar os interesses dos alunos nas aulas de clarinete estimulando a sua motivação.

1.4. Metodologia de investigação

A metodologia de investigação-ação, base da realização do presente relatório pressupõe, dado o seu valor conceptual, a existência de diversas definições em torno do seu significado, execução e pertinência.

É assim possível afirmar a divulgação entusiasta desta metodologia como algo predominante em inúmeros autores que, na sua descrição conduzem à criação de uma visão positiva sob a sua aplicação. Deste modo, considerar, de encontro com estudos realizados por Latorre (2003), intrinsecamente dependentes elementos como a investigação, ação e formação, a aplicação da metodologia em causa, poderá conduzir à atribuição reflexiva da sua consideração metodológica como algo significativamente abrangente, não se limitando ao seu paradigma meramente social, fruto da interação dos diversos intervenientes para com o contexto à qual se aplica.

A finalidade desta metodologia infere, de encontro com a definição utilizada por Metaggart (1994), na dualidade presente na componente investigativa e interventiva. Visando a otimização do processo de aquisição de conhecimento, esta poderá produzir resultados de melhoria significativa no panorama do ensino, considerando assim dois conceitos adjacentes, aliando a componente investigativa à prática. Assim poderá ser vislumbrada a aplicação e estudo da problemática escolhida, desenvolvendo a aquisição de conhecimento por entremeio da componente prática.

“Fazer investigação-ação, implica planear, atuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de introduzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos práticos acerca das suas práticas” (Zuber & Skerrit, 1996, citado por Coutinho, 2009, p. 363).

De encontro para com a citação, considerando a temática e os objetivos anteriormente descritos para a projeto aqui apresentado, será pertinente afirmar que, de acordo com a descrição contemplada na metodologia de investigação-ação, a prática interventiva esteve inteiramente dependente e relacionada para com o desenvolvimento da investigação.

Deste modo, em conformidade para com a estrutura pressuposta na definição da presente metodologia, o encadeamento da demarcação da sua esquematização associada foi primeiramente definido pela afirmação do tópico chave, seguido da delimitação dos instrumentos

de recolha de dados, a definição, adaptação e construção da metodologia para o efeito de intervenção, finalizando com a análise, interpretação e reflexão dos dados adquiridos.

De ressaltar que, durante o período interventivo, foram realizadas diversas alterações na estrutura das aulas planeadas, considerando as necessidades e dificuldades dos alunos. Tendo em consideração que a aplicação do projeto implicava a articulação dos interesses dos alunos ao programa estabelecido para a disciplina de instrumento, a dinâmica envolta na abordagem da metodologia definida dependia inteiramente da consideração da eficácia do estudo dos alunos, tornando, conseqüentemente, verdadeiramente flexível a aplicação do mesmo.

No período após a intervenção, os dados adquiridos provenientes das notas de campo, guias de observação e inquéritos realizados, foram analisados detalhadamente, considerando individualmente cada aluno, visando a atribuição de respostas correspondentes às perguntas de investigação e objetivos definidos anteriormente.

1.5. Instrumentos de recolha de dados

No que diz respeito à atribuição de instrumentos de recolha de dados, elegi a realização de dois inquéritos pré e pós intervenção aos alunos selecionados para o efeito da corrente prática pedagógica.

Tratando-se de uma pequena amostra, a escolha dos instrumentos designados foi priorizada pela facilidade da obtenção de dados uma vez que, visava primeiramente reunir informações relativas ao aluno, no que diz respeito ao seu contexto e envolvência pessoal e educativa (musical).

O questionário inicial, entregue no final do mês de março, antecedente à fase de construção e adaptação da metodologia utilizada, foi construído primeiramente pela abordagem referente ao percurso musical do aluno, hábitos e rotina de estudo, questionando os seus gostos e preferências, a descrição dos seus hobbies e o modo como ocupam o tempo livre.

A sua finalidade sustentou-se na procura em compreender a descrição do percurso musical dos alunos, na possibilidade da demarcação da existência de motivação intrínseca para a aprendizagem assim como, a delimitação de aspetos referentes ao contexto pessoal do aluno, imprescindíveis para a preparação dos conteúdos das aulas destinadas à intervenção.

As notas de campo, assim como o guia de observação, foram utilizados como instrumento de recolha de dados, integrando o decorrer do contexto da incorporação do projeto, permitindo a descrição de aspetos relacionados com o comportamento do aluno e a sua envolvência para com

a dinâmica interventiva, dados contemplados em detalhe no subcapítulo “2.3. Descrição das aulas intervencionadas”.

No seguimento do término do período designado para a intervenção, foi realizado o segundo inquérito, destinado à captação do impacto e *feedback* dos alunos para com a incorporação da metodologia de ensino utilizada. A sua concretização conferiu o propósito de aferir em relação à repercussão na motivação dos alunos, a fim de compreender o resultado referente à aplicação da ferramenta motivacional estabelecida.

Por fim, foi realizado um inquérito por questionários aos professores cooperantes de modo a compreender o seu conhecimento, apropriação e opinião envolta da temática designada para o efeito de investigação, procurando captar a significância atribuída às metodologias ativas e a sua incorporação na vertente pedagógica delimitada.

2. Intervenção

2.1. Seleção dos intervenientes

A determinação do posicionamento da prática interventiva para com o ensino de clarinete deve-se ao facto de, para a sua concretização, ser possível denotar o destaque atribuído ao conhecimento pormenorizado de cada aluno, viabilizado pela apreensão de elementos da sua imagem e identidade.

Assim, considerando o processo adjacente à preparação da componente prática da metodologia associada, como a adequação minuciosa da singularidade de cada aluno pela adaptação da dinâmica vivida no contexto das aulas de clarinete, seria bastante exigente providenciar a realização de igual processo integrando-o no âmbito das aulas de conjunto (M32).

Deste modo, foram selecionados quatro alunos de 2º ciclo, correspondendo à frequência do 1º grau do Curso Básico de Música em regime articulado. Dois dos alunos são do sexo feminino e dois do sexo masculino. A amostra escolhida foi providenciada pelas características dos alunos presentes no estágio, considerando o facto da sua generalidade se efetuar no presente ciclo de estudos.

A descrição dos alunos intervenientes fora realizada no período antecedente à concretização e incorporação do presente projeto. A sua concretização, tal como fora referenciado anteriormente, fora sustentada pela observação e registo das aulas assistidas no decorrer do estágio profissional. (ver PARTE II - PRÁTICA PEDAGÓGICA; CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL; 1.2. Caracterização dos alunos)

2.2. Implementação do projeto

Considerando o objetivo primordial do presente projeto de intervenção a otimização do processo de aprendizagem, este foi consagrado a par da apropriação dos interesses dos alunos na metodologia utilizada para o ensino instrumental, considerando primeiramente os dados adquiridos no contexto do período de observação. É possível afirmar que a informação obtida permitiu estabelecer uma descrição do perfil de cada aluno, no que se refere à demarcação dos seus traços de personalidade, comportamento na sala de aula, fragilidades e aptidões integrantes na aprendizagem do instrumento.

No decorrer da primeira fase, ao traçar superficialmente o perfil de cada aluno, foi possível verificar que, a amostra escolhida para fins de investigação se distinguia inteiramente em todos os parâmetros designados anteriormente. Assim, concebendo cada aluno consideravelmente distinto dos demais, no que diz respeito à afirmação da sua personalidade, dificuldades e destrezas, foi possível perspetivar a contribuição de tal veracidade para o desenho e atribuição de uma abordagem de ensino única e discriminadora da singularidade de cada indivíduo.

Seguidamente, com vista ao cumprimento dos objetivos propostos, enumerados anteriormente, foram planeadas duas aulas individuais a ser implementadas com os quatro alunos selecionados, totalizando oito aulas, distanciadas temporalmente por um período de três semanas.

Para a sua estruturação foram tidos em conta os dados adquiridos nos questionários pré intervenção, a fim de retratar as informações relativas aos interesses dos alunos. Após a descrição detalhada dos elementos constados nos parâmetros disponibilizados pelo questionário, foi assinalado para cada aluno, junto da professora cooperante, o repertório a executar na primeira aula, tendo em vista a atribuição de novos conteúdos providenciando a continuidade da aprendizagem.

A fase seguinte correspondeu à idealização das aulas. Procurando articular os conteúdos programáticos pressupostos para com os interesses dos alunos, foi definida primeiramente a sua estrutura, assemelhando-se à já existente, dividida assim em duas partes: componente técnica e interpretativa.

Na formulação da prática interventiva, foi perspetivando a ideia de que nenhum conhecimento empírico à aprendizagem deveria excluir a inclusão da identidade do aluno, visando assim proporcionar a ideia de que estaria efetivamente envolvido na construção do processo de aprendizagem.

Para tal, na elaboração da primeira aula, nomeadamente na componente inicial destinada ao domínio técnico, para cada aluno foi tido em conta os seus interesses e *hobbies*, construindo por vezes uma nova abordagem relativa à execução de escalas, providenciada por:

- Criação de analogias entre o seu contexto pessoal e educativo;
- Exploração de diversos estados de espírito intrínsecos à vivência pessoal, atividades e *hobbies*;
- Atribuição de diversos imaginários referentes à sua envolvência pessoal;

No que diz respeito ao domínio interpretativo, o desenvolvimento da secção destinada para tal, foi sustentada pela consideração das características do repertório, nomeadamente na indicação de títulos sugestivos, peculiaridades de diferentes géneros musicais, estilos de composição, tipologia de obra e ainda sua estrutura.

Partindo de tais elementos, a idealização do presente segmento foi originada pela articulação criativa dos contextos pessoal e educativo, impulsionada por:

- Eventual proximidade de estruturas musicais de obras/cantores/bandas da preferência dos alunos;
- Exploração de estados de espírito semelhantes, evidenciados entre enredos de filmes e atmosfera musical proposta pela obra musical em estudo;
- Apropriação de posturas de personagens/cantores na modificação do carácter de determinada obra;
- Perceção e possibilidade de ligação da existência de atmosfera musical gerado pela letra de determinada canção e sua apropriação para o ambiente evidenciado no repertório erudito;
- Reprodução de narrativas, pré-existentes ou criadas pelo aluno, como base para a criação interpretativa presente em determinada obra;
- Compreensão e criação criativa de ostinatos rítmicos assim como acompanhamentos ou padrões para o repertório executado pelo aluno;
- Adaptação de diversos imaginários para exploração interpretativa, mediados pela envolvência pessoal do aluno, na realidade existente nas suas atividades e *hobbies*.

A conceção da segunda aula destinada à prática interventiva foi gerada com o intuito de dar continuidade ao processo de aprendizagem, procurando ainda distinguir-se da anterior, no que

diz respeito ao seu conteúdo relacionado com o aluno, aplicando diferentes elementos na articulação com os conteúdos programáticos pressupostos.

2.3. Descrição das aulas intervencionadas

2.3.1. Aluna A

Aula 1 - 19/04/22

O objetivo primordial da primeira aula referente ao projeto de intervenção foi a introdução e consciencialização da nova dinâmica de sala de aula, promovida pela incorporação dos interesses do aluno no contexto da aula de instrumento. Para o efeito, foi lembrado que, esta foi preparada mediante as respostas fornecidas pelo aluno, perspetivando a adaptação intercalar entre o seu contexto extraescolar e o trabalho envolto na preparação do atual repertório.

A aula iniciou com a afirmação por parte da aluna de que não tinha estudado durante o decorrer da semana. No seguimento da sua afirmação, foi exposta a importância da continuidade do estudo, consciencializando a relevância da necessidade de fomentar o seu empenho para com o seu processo de aprendizagem. Perante a chamada de atenção proferida e por consequência à mesma, a aluna revelou uma atitude aparentemente apreensiva e angustiada. Foi possível verificar o seu posicionamento e predisposição pouco benéfico para o prosseguimento da aula, uma vez que o seu funcionamento dependia inteiramente da preparação dos conteúdos programáticos pressupostos para o contexto.

A componente técnica, habitualmente destinada à secção inicial da aula, foi introduzida por meio da temática do campismo, uma vez que é escuteira. A primeira atividade consistia na execução da escala de Fá M, Sol M e Sib M em diferentes estados de espírito, relacionados com a temática envolvente nomeadamente: “como se o acampamento realizasse num dia de sol”; “como se estivesse na caminhada à chuva”; “como se te esquecesses de uma coisa importante”; “como se estivesse na fogueira a cantar”.

A resposta da aluna face ao pedido realizado foi bastante positiva, demonstrando motivação, interesse e criatividade para corresponder ao exercício proposto. O seu comportamento foi revelador de empenho e dedicação na concretização da tarefa, demonstrando a sua reflexão antecedente à execução de cada escala, adaptando a concretização criativa da mesma aos diversos estados de espírito.

No seguimento da temática do escutismo, foi colocada a seguinte questão: “Se apenas pudesses levar três coisas para acampar, o que escolherias?”. A finalidade da questão consistia na realização de uma ponte de ligação para com a concretização de exercícios de respiração. Tal

foi possível por meio da consciencialização das duas ações principais para tocar um instrumento de sopro: respirar e soprar. Ao interpelar a aluna sobre qual o elemento comum presente nos verbos designados, rapidamente respondeu se tratar da palavra “ar”, contabilizando assim três termos, relacionados com a numeração subentendida na questão colocada anteriormente. A concretização dos exercícios foi delineada com o propósito de combater as dificuldades percebidas no decorrer do período de observação. Deste modo foram realizados exercícios de respiração, promotores da consciencialização de pressão do ar, por meio da percepção da existência de ar frio e ar quente, bem como desafios destinados a manter a sua continuidade, utilizando uma folha de papel.

Após a sua concretização, foi pedido à aluna que efetuasse o estudo destinado a aula. A aluna revelou dificuldades na execução do ritmo e das notas, conseqüente da carência do estudo, condicionando a concretização das atividades planejadas para o efeito da intervenção. Neste sentido, foram realizados exercícios de leitura, promovendo a consciencialização da necessidade da permanência da pulsação imprescindível para a correta execução do mesmo.

No decorrer da aula, a aluna revelou, à semelhança do contexto presenciado no período de observação, bastantes facilidades na compreensão do ritmo, decifrando corretamente os elementos constados no estudo, designadamente as notas musicais e figuras rítmicas incorporadas no estudo. Posteriormente à correta execução da leitura do estudo, foi pedido à aluna que executasse o estudo, algo que ocorreu com algumas dificuldades, designadamente na permanência de uma pulsação constante. Foi possível constatar que se trata de uma aluna que corresponde de modo positivo a estímulos auditivos, na medida em que, aquando da minha execução de algum elemento rítmico ou melódico com a voz cantando, a aluna executava na perfeição todos elementos designados no estudo, revelando assim a sua destreza auditiva, detetando e corrigindo autonomamente os seus erros.

De modo a explorar a sua criatividade, como exercício final, pedi à aluna que recordasse a história presente no filme “Rio”, seu preferido. A aluna prontificou-se rapidamente, de modo entusiasta, a descrever a ação envolta na narrativa. No seguimento da sua descrição, foi proposto que seleccionasse momentos presentes na atmosfera do filme e que procurasse fixar-se nos mesmos, posicionando-se no imaginário em que se transformaria numa das personagens do filme. Dada a atmosfera providenciada pela imaginação, foi sugerido que, ao olhar para o estudo descrevesse que tipo de ação no filme coincidiria e que adaptasse a sua execução ao cenário e envolvência presente na mesma. A aluna de forma imediata respondeu, demonstrando bastante

interesse e dedicação na execução do estudo, revelando a adaptação do caráter e transmitindo uma sensação de consciencialização da diferença interpretativa promovida pelo sustento da narrativa.

É possível afirmar que, na continuidade da aula, a atitude, interesse e motivação da aluna foram de forma exponencial melhorando face à diversidade das tarefas propostas, promotoras da afirmação do seu empenho na aprendizagem do clarinete.

Aula 2 - 10/05/22

A segunda aula integrada no projeto de intervenção pedagógica iniciou com a audição de um excerto musical aludindo ao ritmo de samba. Este momento inaugural foi seguido do levantamento da questão relacionada com a identificação do género musical. A aluna prontamente respondeu que se tratava de Samba fazendo ligação para a sua presença no filme *Rio*, seu preferido. Após a sua audição e descrição do caráter presente no mesmo, a educanda demonstrou uma atitude descontraída, entusiasmada e curiosa. Sugeri que executasse em simultâneo para com o excerto rítmico a escala de Sib M, considerando a pulsação presente no mesmo. A aluna revelou bastantes facilidades em fazê-lo, demonstrando concentração, empenho e dedicação para a correta concretização do mesmo. O processo foi repetido para a realização do exercício de terceiras e três sons, utilizando como base diferentes trechos musicais. O desempenho da aluna revelou algumas dificuldades, contudo, foi possível constatar o notório empenho na procura de executar corretamente os desafios propostos pela dificuldade exigida.

Seguidamente, foi escutado um excerto musical que diferia na sua velocidade, no sentido de promover a consciencialização da pulsação como sustento rítmico. Mantendo o igual género musical base, apelei para a concretização do exercício de terceiras da escala de Sol M, uma vez que a aluna manifestou dificuldades na execução do mesmo exercício na aula anterior. Face ao solicitado, a aluna revelou algumas dificuldades na perceção da pulsação presente na nova referência musical, contudo, aquando da minha execução e sua reprodução, demonstrou compreender na perfeição o pretendido. É possível salientar, à semelhança da aula interventiva anterior, a sua facilidade em corresponder a estímulos auditivos por imitação.

No prosseguimento da aula, foi escutada a canção *Ain 't your mama* de Jennifer Lopez. Na audição da canção, foi sugerido que a aluna se apercebesse da característica presente na sua estrutura formal. A educanda demonstrou-se primeiramente um pouco confusa, revelando dificuldades em compreender de que forma estava organizada a canção. Não obstante, ao expor

novamente o pretendido e com o meu auxílio detetou rapidamente a finalidade do mesmo, afirmando que se tratava de uma sequência “pergunta-resposta”. De seguida, a aula prosseguiu com a execução da peça, propondo que olhasse atentamente para a escrita da mesma, procurando encontrar semelhanças à forma presente na canção escutada anteriormente. Ao aperceber-se da proximidade presente nos dois excertos a aluna revelou uma atitude surpreendida, momento propício para a transmissão da consciencialização de que a estrutura formal é um elemento transversal a todo o género musical.

Ao executar a peça, consciente da sua estrutura, a aluna revelou bastantes dificuldades em manter a pulsação, assim como corresponder corretamente à execução das figuras rítmicas presentes na mesma. Como consequência, ao revelar o pouco estudo e domínio da execução da obra, a execução de atividades planeadas relacionadas para com a conceção interpretativa da mesma foi bastante condicionada. Deste modo, considerando as dificuldades apresentadas pela aluna, foi realizada uma adaptação do teor da aula, recorrendo ao trabalho de solfejo e consciencialização da pulsação como ferramenta imprescindível para a execução de todo o repertório.

Face à repreensão causada pela carência de estudo e de dedicação pouco constante no seu processo de aprendizagem, foi possível verificar uma mudança significativa na atitude da aluna, demonstrando-se pouco entusiasta e viva, revelando por sua vez, uma postura mais apática e aborrecida, conseqüente da chamada de atenção realizada por mim, alterando a dinâmica da aula.

A aula prosseguiu com a execução do estudo. À semelhança da peça, a aluna revelou pouco domínio e conhecimento dos elementos contemplados no mesmo. Consequentemente, não foram realizadas as atividades planificadas para o trabalho do estudo, em detrimento da resolução das dificuldades apresentadas pela aluna na correta execução do ritmo e notas presentes no repertório.

2.3.2. Aluna B

Aula 1- 26/04/22

A primeira aula realizada no contexto de intervenção foi introduzida, à semelhança da descrição antecedente, pela apresentação da nova dinâmica produzida em sala de aula. Foi assim transmitida a influência direta da aluna na elaboração da aula, uma vez se tratar da resposta

consequente à adaptação dos seus interesses em função do repertório e objetivos de aprendizagem no clarinete.

Deste modo, a secção inicial foi desenvolvida em torno da componente rítmica, promovendo atividades de trabalho das figuras rítmicas presentes no repertório trabalhado posteriormente na aula. No seu seguimento, foi pedido à aluna que executasse verbalmente o ritmo presente no documento fornecido por mim. De modo entusiasta e com bastante prontidão, a aluna executou o ritmo, revelando bastantes facilidades, algo verificado no decorrer do período de observação. De seguida foi pedido que realizasse a escala de Fá M, recorrendo ao ostinato designado anteriormente. O seu empenho e dedicação na realização do mesmo foi notório, demonstrando o seu interesse em corresponder corretamente aos desafios propostos. Posteriormente, ao realizar a escala de Sib M, tonalidade presente no estudo a executar, foram introduzidas as articulações contempladas de modo dominante no seu repertório. A aluna executou com sucesso e facilidade as articulações propostas, demonstrando-se predisposta e empenhada a cumprir novos elementos constantes na sua aprendizagem.

A primeira atividade foi iniciada com a audição da música *Believer* do grupo *Imagine Dragons*. No imediato da apresentação da mesma, a aluna apercebeu-se rapidamente que se tratava da sua música preferida, começando a cantar e comportando-se corporalmente de encontro com a atmosfera promovida pelo ritmo da canção. Foi pedido primeiramente que percutisse a pulsação presente e que decifrasse os tempos fortes integrados na mesma. A aluna correspondeu, novamente, de modo positivo para com o desafio proposto, detetando corretamente os elementos pedidos.

De seguida, de modo a promover a sua criatividade, conduzi a aluna a procurar no interior da sala de aula um objeto que se arrastasse facilmente, de modo que fosse utilizado para, enquanto escutava a música, percutir os tempos fortes. De modo entusiaste e observador, escolheu um guarda-chuva como objeto e rapidamente executou a tarefa sugerida. Por fim, no encadeamento da atividade, orientei a aluna para a concretização do ostinato abordado no início da aula, executando-o em simultâneo com a canção, algo que, à semelhança das restantes tarefas, realizou de modo entusiaste e empenhado, revelando o seu interesse e dedicação.

Na segunda atividade destinada à execução do estudo, a aluna afirmou que não o tinha praticado, comprometendo, consequentemente a execução das atividades planificadas para o efeito do mesmo. Contudo, foi executado o estudo n.º 5 de Chris Allen, promovendo a exploração de dinâmicas bem como o desenvolvimento de interpretação musical de modo criativo. A aluna

executou o estudo revelando dificuldades na execução de notas graves, demonstrando uma certa confusão na leitura das mesmas, algo rapidamente corrigido e apreendido pela educanda. Não obstante, correspondeu de modo positivo à execução das dinâmicas, algo que intuitivamente não estaria a ser realizado, procurando promover a necessidade e importância da sua execução para com o resultado auditivo musical. A aluna respondeu facilmente aos estímulos auditivos introduzidos por mim no que concerne ao conceito de frase e utilização de dinâmicas, a fim da criação de uma interpretação musical.

Em suma, no decorrer da aula a aluna demonstrou, à semelhança do que foi vislumbrado no período de observação, empenho, dedicação e uma atitude entusiasta por aprender, resultando na sua resposta rápida e empolgada na concretização de todas as tarefas propostas.

Aula 2 - 10/05/22

aula observada pelo Professor Supervisor

A segunda aula incorporada no projeto de intervenção pedagógica foi planejada de modo a estabelecer continuidade à aula lecionada anteriormente, uma vez que, as atividades delineadas para o efeito da mesma não foram todas concretizadas.

Ao entrar na sala de aula, a aluna questionou prontamente se a mesma se tratava de uma aula integrada no projeto de intervenção em curso. Ao receber a resposta positiva demonstrou-se instantaneamente empolgada e motivada para o seu começo.

Ao recorrente desenvolvimento de componente introdutória destinado à concretização de exercícios de escalas, foi anexada a realização de uma atividade relacionada com o trecho *musical Sky full of stars* presentes na banda sonora do filme *Sing2*, seu preferido. A proposta do exercício consistia em reconhecer, primeiramente, a amplitude do conceito de fraseado musical, englobado em todos os géneros musicais. Na exposição do conceito descrito, procurei aproximá-lo metaforicamente à língua portuguesa a fim de que, familiarizada com o conceito de frase, a aluna tomasse maior consciência da sua definição e semelhança.

No seu seguimento, foi proposto que reconhecesse a presença de diversas frases musicais, escutando atentamente a canção assim como a base rítmica presente na mesma. A aluna demonstrou-se bastante empenho e atenção ao procurar corresponder com o exercício pedido, detetando rapidamente o ostinato rítmico base, ato revelador do seu interesse em

corresponder corretamente aos desafios propostos, algo recorrente na generalidade das suas aulas.

Prosseguindo com a atividade e já com o conhecimento do ostinato presente na canção, foi sugerido que identificasse a sua quadratura e que executasse de seguida a escala de Sib M, considerando as interrupções presentes na figuração rítmica contemplada no ostinato. A aluna revelou bastantes facilidades em compreender primeiramente a quadratura presente na canção, executando a escala de forma criativa e interrompendo a sua execução aquando dos silêncios fornecidos pela canção, demonstrando a sua concentração, foco e atenção. Não obstante, quando orientada para a realização da escala de forma criativa utilizando diferentes ritmos, a aluna revelou pouco esforço e um certo desconforto em fazê-lo, demorando no momento de reflexão, criação e execução da tarefa.

O término da atividade descrita anteriormente, coincidiu com a chegada do professor supervisor. Aquando da sua chegada, a aluna demonstrou-se bastante constrangida e envergonhada com a sua presença, alterando, no mesmo instante, a sua postura.

A fim de abordar os elementos constituintes na concretização de uma *performance*, foi realizada uma ponte para com a narrativa presente no filme *Sing 2*, introduzido na atividade anterior por meio da inclusão do trecho musical integrado na sua banda sonora. Ao abordar a narrativa presente no filme e a sua ligação para como aro performativo, foi introduzido o tópico da postura em palco. Ao questionar sobre qual a postura a desempenhar em palco, a aluna demonstrou-se bastante envergonhada e constrangida, alterando o seu tom de voz, resposta e postura corporal. Aquando da proposta assente na simulação da entrada em palco, a aluna demonstrou-se pouco disposta a concretizar a tarefa, algo pouco condizente com a sua atitude na generalidade das aulas, contrastando amplamente com a sua anterior predisposição, interesse e prontidão na realização da totalidade dos desafios propostos. Ao simular a sua entrada em palco, como se tratasse de uma personagem presente no momento performativo vivido no filme, a sua postura correspondeu inteiramente á demonstração do constrangimento sentido pela mesma. Contudo, quando sugerido que o reproduzisse energeticamente e com maior atitude, alterou o seu comportamento melhorando a sua postura, apesar de não o realizar de modo proativo.

De seguida, foi introduzida uma atividade sustentada pelo título sugestivo contemplado na peça *Chinoise*, a fim de desenvolver o sentido criativo e a presença da imaginação ao serviço da arte musical.

Inicialmente, previamente à introdução do contexto da atividade, propus que a aluna executasse a peça. Ao questioná-lo sobre o seu título, a educanda revelou desconhecer o significado da palavra presente no mesmo, contudo, quando afirmado tratar-se de uma personagem chinesa e questionado sobre a transposição do título para a música, a educanda demonstrou-se pensativa.

De seguida, foram expostas as características presentes na música chinesa, procurando consciencializar a aluna perante os elementos contemplados na mesma, nomeadamente a conceção da obra baseada na escala pentatónica. Consciente das características intrínsecas à linguagem musical e concebendo autonomamente a imagem criativa de uma personagem chinesa, à qual a aluna atribuiu o nome de “Josefina”, foi sugerido que pensasse, considerando a peça *Chinoise*, numa pequena narrativa envolta na personagem criada. A aluna demonstrou-se apreensiva na realização da tarefa afirmando não ser dotada de sentido criativo no momento de criação de histórias. De modo a contrariar a sua afirmação e procurando motivar a aluna, propus que a história iniciasse por meio da minha execução do excerto musical *Morning mood* presente na obra *Peer Gynt* de Edvard Grieg, propondo assim que se tratasse da descrição introdutória da envolvência da narrativa.

Seguidamente, sugeri que a aluna seleccionasse na obra a secção que poderia servir a introdução da personagem chinesa e que a executasse como tal. No momento de executar a secção escolhida, a atitude da aluna revelou-se substancialmente diferente, demonstrando-se mais confortável, segura e confiante. De modo a dar continuidade à história, propus que pensasse criativamente numa narrativa. Na sequência do pedido, a aluna apresentou-se apreensiva e constrangida, afirmando a sua incapacidade para tal.

Adaptando-me da sua postura envergonhada e pouco recetiva, sugeri que, a concretização da história fosse feita por meio do trabalho colaborativo entre as duas. Para o efeito, a cada frase dita por mim a aluna deveria dar continuidade ao encadeamento da narrativa. A educanda correspondeu de forma positiva à mudança presente nesta dinâmica, demonstrando que apenas necessitaria de um estímulo externo para corresponder aos desafios propostos. Na continuidade da criação da narrativa em conjunto, foi sugerido que adaptasse a execução da peça ao estado de espírito sugerido pela narrativa elaborada. A aluna correspondeu de forma bastante positiva ao desafio final proposto, demonstrando esforço para corresponder na utilização da criatividade aleada ao desempenho musical, revelando maior desinibição na execução no clarinete, em comparação para com a sua expressão verbal em momentos antecedentes.

Por fim, foi transmitida sumariamente a perspectiva da utilização da imaginação e criatividade na conceção de uma interpretação musical, promovendo a consciencialização da sua adaptação e desmitificando a possibilidade de se tratar de uma ferramenta lúdica para o estudo do repertório em casa.

2.3.3. Aluno C

Aula 1 - 03/05/22

A data da primeira aula designada para o contexto de intervenção foi alterada pois o aluno sentiu-se mal. Aquando da efetivação da mesma, foi delineado o objetivo de introduzir ao aluno a nova dinâmica de aprendizagem do clarinete, consciencializando-o da envolvimento dos seus interesses no contexto de sala de aula, dinamizando-os em função dos conteúdos destinados para a aprendizagem do instrumento.

Para o efeito, na concretização da secção inicial destinada à componente técnica, foi pedido ao aluno que escutasse um trecho da banda sonora do filme *Homem-Aranha* designadamente o segmento musical *World's worst friendly neighbor*. Sem informação prévia relacionada com o que se tratava, o aluno em primeira instância não reconheceu o excerto. Contudo, quando questionado abertamente para descrever as características da obra que escutara, respondeu que se tratava de música instrumental, caracterizando criativamente o ambiente da mesma.

Ao retornar a colocar o trecho musical, transmiti a informação de que se tratava de um excerto integrado numa banda sonora, promovendo percepção do papel e significância da música na área cinematográfica, nomeadamente na intensificação e embelezamento da ação. Quando questionado em relação à descrição do ambiente e atmosfera musical promovido pela ação do filme, o aluno revelou algum desconforto e timidez, demonstrando dificuldades em se exprimir verbalmente na utilização da criatividade e imaginação.

Retrocedendo à secção inicial da abordagem do trecho musical, pedi que percutisse a pulsação, diferenciando-o do ritmo presente na mesma. O aluno respondeu de modo positivo ao desafio proposto, decifrando corretamente o elemento pretendido, apesar de percutir com o seu pé timidamente e com pouca assertividade.

Ao propor que simulasse a demarcação dos tempos fortes da métrica da obra por meio da execução do movimento da bola de basquete, o aluno revelou uma atitude apreensiva,

demorando a executar o movimento. Porém, apesar da afirmação da sua vergonha e embaraço realizou o exercício com energia, correspondendo ao esperado.

Após a identificação da pulsação realizada na atividade destinada à secção inicial da aula, esta foi tomada como referência para a execução da escala de Sol M. O aluno executou a escala com alguma confusão, nomeadamente demonstrando dificuldades na consciencialização das alterações presentes, apesar de se tratar de um exercício executada com regularidade no contexto das suas aulas. De seguida, após a execução bem-sucedida do exercício, introduzi na execução da escala, as articulações dominantes no repertório designado para o contexto. Foi possível denotar a correspondência positiva do aluno tanto na compreensão como no desempenho dos novos elementos introduzidos, demonstrando o seu interesse e concentração para corresponder ao esperado.

A segunda atividade propunha promover o entendimento do conceito de estrutura musical por meio da canção *Leave the door open* de Bruno Mars. Ao escutar a música, o aluno revelou notoriamente um relaxamento postural e um comportamento descontraído, atmosfera propícia para a sua entrega e crescente predisposição para a concretização das tarefas propostas posteriormente.

Sugeri de seguida que, na audição atenta da canção, o aluno detetasse a sua estrutura correspondendo de forma correta, afirmando tratar-se de um encadeamento por imitação. No seu seguimento foi realizada uma atividade de imitação e desenvolvimento auditivo, à semelhança da escutada anteriormente na canção. Esta foi promovida pela reprodução de diversos intervalos melódicos executados primeiramente por mim. No decorrer da atividade, o aluno revelou bastantes dificuldades na sua concretização, demonstrando pouco domínio na perceção das diferentes alturas do som, nomeadamente na distinção dos sons graves e agudos. Foi possível assim denotar a fragilidade presente no conhecimento do instrumento, bem como no seu desenvolvimento auditivo, algo que no período de observação não teria sido perceptível.

No prosseguimento da aula, previamente à realização do estudo delineado, procurei promover a identificação do conteúdo presente no mesmo, a fim de estimular a assimilação dos seus constituintes. O aluno demonstrou espanto e surpresa ao aperceber-se que os elementos integrantes no estudo como tonalidade, ritmo e articulação teriam sido trabalhados no decorrer da aula, facilitando a familiarização e execução dos mesmos. Assim, aquando da realização do estudo, o aluno revelou maior facilidade na execução do ritmo de colcheias, algo que teria sido sublinhado como sua dificuldade no decorrer do ano letivo.

Quando questionado em relação à estrutura formal contemplada no estudo, o aluno demonstrou-se estupefacto na afirmação da presença da imitação semelhante à detetada na canção do seu cantor preferido, transmitindo a ideia de se tratar de um aspeto transversal em toda a música.

Na secção final da aula, o aluno escutou o trecho musical *Being a spider bites*, presente na banda sonora anunciada anteriormente. De modo a desenvolver a sua criatividade e imaginação, sugeri que descrevesse o ambiente e atmosfera promovido pelo excerto musical. À semelhança do exercício executado anteriormente com igual finalidade, o aluno revelou dificuldade em verbalizar o seu pensamento, demorando a expor a sua ideia em relação ao que escutara, efetuando-o com pouca certeza e confiança.

No seguimento do exercício de carácter reflexivo, pedi, por fim, que executasse o estudo de encontro para com a sua visão musical do ambiente sugestivo pelo trecho da banda sonora. O aluno revelou uma atitude apreensiva e confusa com o desafio proposto, contudo, modificou a sua execução de modo a corresponder auditivamente à proposta delineada pelo mesmo, desempenhando-o com elevado esforço e dedicação.

Em suma, a par das dificuldades consequentes da sua timidez e apreensão, o aluno correspondeu de modo positivo à generalidade das atividades propostas. É possível denotar a melhoria da sua atitude, abertura e predisposição para a compreensão e concretização dos desafios evidenciados, saindo da sua zona de conforto no decorrer da aula.

Aula 2 - 17/05/22

A segunda aula integrada no projeto de intervenção ocorreu após a contração, por parte do aluno, do novo coronavírus SARS-COV-2. Por consequência à informação transmitida no momento inicial da aula em relação ao sucedido, foi considerado o seu estado de saúde debilitado e, por efeito, a carência de estudo. Não obstante, o aluno apresentou-se de forma bastante enérgica e alegre ao entrar na sala de aula, uma atitude bastante contrastante para com a maioria significativa das suas aulas de clarinete.

A atividade inicial destinada ao desenvolvimento de componente técnica, designadamente na realização de escalas, foi introduzida pela temática do basquetebol, desporto praticado pelo aluno, no seu contexto extraescolar. O modo descontraído como foi iniciado o tópico envolto no desporto, por entremeio do diálogo aberto e levantamento de questões voltadas em torno do

mesmo, conduziu a uma postura desinibida do aluno, respondendo de modo despojado e apresentando-se expansivo.

No seguimento do diálogo introdutório, a temática foi utilizada como ponte para o desenvolvimento de exercícios técnicos, mediante a apresentação de questões relacionadas com o número de jogadores presentes em campo, o número de passos possíveis a efetuar com a bola e ainda os possíveis movimentos distintos a executar com a bola. A finalidade das questões colocadas recaía sobre o facto do indicador numérico correspondente a cada resposta, sustentar a base de criação criativa de padrões rítmicos, utilizados posteriormente pelo aluno na execução das escalas de Sol M, Fá M e Sib M.

O aluno demonstrou uma melhoria significativa na sua atitude comparativamente para com a interação presente na aula de intervenção anterior, nomeadamente na realização dos exercícios destinados à utilização de criatividade e imaginação. A sua predisposição e prontidão a fim de corresponder com os exercícios solicitados foi bastante positiva, demonstrando-se ágil na execução dos diversos padrões rítmicos criados pelo próprio, desafiando-se gradualmente na sua dificuldade e recorrendo à utilização do seu espírito criativo com maior facilidade.

No decorrer da realização de exercícios de componente técnica, envoltos ainda na temática assinalada, o aluno manteve a sua postura desinibida, demonstrando-se confortável para com a concretização dos diversos desafios propostos, nomeadamente na expressão de diferentes estados de espírito para a execução das habituais escalas.

Posteriormente, a aula foi conduzida para a componente interpretativa, nomeadamente no destaque conferido à peça *Sunrise*. Primeiramente foi sugerido ao aluno que executasse a peça sem interrupções, a fim de detetar possíveis fragilidades e erros na sua realização. Na sua execução, o aluno revelou certas dificuldades em corresponder corretamente à execução das diversas articulações contempladas na obra. Contudo, após a sua correção, demonstrou uma melhoria significativa na correta correspondência do ritmo e notas presentes na obra, revelando a otimização do seu estudo em casa.

Foi possível denotar o aprimoramento e desenvolvimento da sua autonomia, detetando corretamente a ausência de aspetos corrigidos por mim no decorrer da aula, demonstrando-se disponível e motivado em realizar corretamente todas as tarefas propostas.

Considerando as dificuldades detetadas na aula interventiva anterior, a fim de desenvolver o seu espírito criativo, bem como a sua capacidade de expressão verbal, foi introduzida a canção *Here comes the sun* do grupo musical *Beatles*. Ao escutar os segundos iniciais da canção, o aluno

respondeu corporalmente ao estímulo auditivo revelando um ligeiro relaxamento corporal e manifestando-se alegre. Quando questionado em relação ao título da canção, revelou desconhecer, afirmando, contudo, conhecer a música do emblemático grupo *Beatles*, sua banda preferida.

A atividade seguinte, delineada com o intuito de desenvolver e promover a utilização da criatividade, foi introduzida pela questão “Quais as parecenças entre os títulos das duas obras?”, ao qual o aluno respondeu prontamente: “a palavra *sun*”. De seguida, perguntei se existiriam mais semelhanças nas duas obras. O aluno respondeu rapidamente que a proximidade das duas obras seria transmitida também pelo seu carácter feliz e animado. Solicitei que, ao executar novamente a peça, transmitisse igualmente a felicidade e carácter detetado por si na canção. Ao executar a obra, o aluno demonstrou esforço em procurar transmitir igualmente a alegria sentida ao escutar a canção, procurando torná-la mais viva e animada. A sua postura revelou-se bastante disponível, respondendo rapidamente a todas as questões e empenhando-se vivamente na concretização dos desafios propostos, despromovido de constrangimentos e vergonha.

A atividade final consistiu na criação criativa de uma fusão entre a execução da peça *Sunrise* e a canção *Here comes the sun*, procurando conceber uma nova composição musical que contemplasse secções das duas obras. Ao expor o intuito da atividade, o aluno manifestou, através do seu comportamento corporal, uma certa satisfação e motivação, movimentando-se ativamente e respondendo energeticamente. O educando demonstrou-se atento ao escutar a canção, a fim de compreender, detetar e recolher informações necessárias para o modo de intercalar as duas obras, procurando compreender a sua melhor combinação.

A concretização da atividade revelou-se surpreendentemente dinâmica, conseqüente da atitude despromovida e empenhada do aluno em realizar o exercício proposto, encarando-o como uma verdadeira colaboração entre o repertório estipulado e a sua banda favorita.

Apercebendo-se do carácter lúdico e dinâmico da atividade, o aluno demonstrou-se bastante animado, revelando a sua motivação em utilizar, no decorrer do estudo, o exercício exposto como possibilidade de atribuir maior vivacidade ao trabalho pressuposto.

Foi possível denotar o crescente empenho e dedicação do aluno no decorrer da aula, algo conseqüente à compreensão e familiarização da dinâmica pressuposta pela incorporação dos seus gostos e interesses no contexto das aulas de clarinete.

2.3.4. Aluno D

Aula 1 - 03/05/22

A data da primeira aula destinada para o contexto de intervenção, foi alterada por consequência à falta de preenchimento, por parte do aluno, do questionário pré interventivo entregue no final do mês de março, imprescindível para a preparação e planificação da mesma.

A secção inicial da aula, em concordância para com a descrição realizada para os restantes alunos, foi designada para a transmissão do seu teor, a fim de consciencializar o aluno de que a sua preparação foi consequente do entrosamento entre os seus interesses e o programa estipulado para o seu processo de aprendizagem.

Posto isto, a primeira atividade destinada à componente técnica foi introduzida pela temática da série *My hero academia*, por meio da audição do seu genérico inicial. A atitude inicial do aluno no começo da aula foi, como habitual, revelador de uma certa apatia e aborrecimento, contudo, aquando da perceção auditiva de que se tratava da música presente na série, a sua expressão facial e postura corporal mudaram instintivamente.

De modo a introduzir os exercícios habitualmente destinados ao desenvolvimento técnico, foram apresentadas 3 imagens. A primeira imagem, referente à personagem principal, escondia diversas notas “soltas” presentes na escala de Fá M. O aluno deveria aperceber-se de que escala se tratava, ordenando as notas presentes na figura, executando-a de seguida. A segunda imagem contemplava três personagens integrantes na série. Esta foi utilizada de modo a questionar o aluno em relação a quais os exercícios que frequentemente se realizavam com a palavra “três”. Por fim, a terceira imagem reunia todas as personagens integrantes na série. O aluno deveria, ao observar a imagem, salientar o número de personagens femininas presente e, baseando-se no resultado, criar, por meio da utilização da imaginação, diversos padrões rítmicos.

No que diz respeito à concretização das tarefas descritas anteriormente, o aluno demonstrou-se inicialmente apreensivo e de certo modo constrangido com a presença no contexto de sala de elementos presentes no seu quotidiano e envolvimento extramusical. Não obstante, dada a transparência da corrente exigência consigo mesmo, correspondeu corretamente aos exercícios descritos, demonstrando, contudo, uma atitude pouco motivada e interessada, persistindo com respostas monocórdicas e apáticas, recorrentes no período de observação das suas aulas.

No desenvolvimento da aula, nomeadamente na execução do estudo, o educando revelou pouca confiança e assertividade para iniciar a interpretação do mesmo, movendo-se na sala e procurando distanciar-se, adiando o momento da sua concretização. A sua execução foi

interrompida pelo meu questionamento sobre qual a pulsação de referência, pergunta recebida com alguma confusão e desconhecimento por parte do aluno, demonstrando-se pouco receptivo e disponível na captação e correção do erro. Ao afirmar a pulsação, de seguida, por meio de incentivos verbais e com o meu auxílio o aluno revelou um melhoramento significativo na sua percepção rítmica do estudo, sendo capaz de corrigir autonomamente os seus erros, prosseguindo com maior fluidez na concretização do estudo.

Contudo, a sua falta de confiança, sobretudo no modo como encarra o erro, foi notória, respondendo com agressividade e batendo com o pé, aquando da percepção de fragilidades na execução do estudo. De modo a contrariar a sua insegurança, transmiti verbalmente a forma como problemas e dificuldades aparentes seriam solucionados no decorrer da aula, procurando instituir a confiança necessária para a sua execução. A atitude do aluno foi melhorando de forma significativa face à consciência do erro e sua superação, apercebendo-se do trabalho necessário para a resolução das dificuldades, construindo no decorrer da aula, um pensamento mais positivo e confiante.

Foi possível denotar que as dificuldades do aluno, detetadas no decorrer do período de observação, tratavam-se, maioritariamente, do resultado da sua baixa autoestima. Uma vez que, quando estimulado, motivado e incentivado a uma atitude positiva, este demonstrou corresponder com os objetivos pretendidos, revelando que o aprimoramento do seu processo de aprendizagem, requer predominantemente de um reforço e otimização da sua confiança e motivação.

Aula 2 - 17/05/22

A segunda aula integrada no contexto de intervenção foi planificada de acordo com as necessidades de aprendizagem do aluno, considerando sobretudo o seu ritmo de trabalho. Neste sentido, o enfoque da aula foi a leitura e preparação da obra *When the Saints*, uma vez que ainda não teria sido trabalhada no contexto das aulas de clarinete.

Não obstante à contextualização realizada anteriormente referente ao perfil do aluno, a sua postura na entrada da sala de aula foi significativamente melhor em comparação com o contexto interventivo anterior. Apresentou-se com um ligeiro sorriso e a sua comunicação não verbal, nomeadamente, a forma de entrar e deslocar-se na sala de aula, demonstrou uma melhoria considerável, revelando uma certa vivacidade e motivação para o começo da aula.

A aula iniciou com a recorrente secção de desenvolvimento de domínio técnico. Esta foi realizada em torno da audição da canção *Olá Solidão* do grupo português *Quatro e meia*. A autoria da obra foi detetada com bastante prontidão pelo aluno, acompanhada com a manifestação de um sorriso ao aperceber-se, nos primeiros segundos do trecho musical, de que canção se tratava. Apesar de ser considerada como uma das suas bandas favoritas, o aluno não revelou entusiasmo ou satisfação com a audição e presença da canção.

No seu seguimento, ao solicitar que detetasse a pulsação, o educando revelou bastante empenho na concretização da tarefa, respondendo rapidamente ao pedido. De seguida, requisitei que executasse a escala de Sib M considerando a pulsação presente na canção, prontificando-se agilmente a realizar o pretendido, demonstrando novamente esforço e empenho na sua concretização.

Na continuidade da atividade, pedi que detetasse o ostinato rítmico presente na obra, expondo que se tratava de um padrão rítmico exibido na linha base da mesma, nomeadamente nos instrumentos de percussão. O aluno revelou uma certa dificuldade para detetar o mesmo, demonstrando uma postura corporal e expressão facial reveladora de frustração, suspirando e modificando o seu tom de voz. É pertinente afirmar que, esta sua atitude foi dominante no decorrer da aula aquando da solicitação de desafios cujo grau de dificuldade seria acrescido. Ao constatar a dificuldade de realização de determinada tarefa, o aluno alterou sempre a sua postura corporal, expressando-se verbalmente de modo agressivo, algo recorrente no decorrer do período de observação.

Como consequência à sua atitude, resultante da sua baixa autoestima e confiança, procurei incentivá-lo a tentar confiar nas suas capacidades e acreditar que iria conseguir, ajudando-o a detetar o padrão rítmico solicitado. Por intermédio do auxílio prestado, o aluno detetou o ostinato presente na canção e reproduziu-o verbalmente com bastante facilidade. De seguida, solicitei que executasse a escala de Fá M, escutando o ostinato rítmico realizado por mim e procurando fazer corresponder a velocidade de execução do mesmo. A sua atitude e postura na aula tornou a revelar empenho e dedicação na concretização da tarefa, demonstrando o quão exigente o aluno é consigo mesmo, procurando incessantemente a perfeição. A fim de concluir a secção inicial da aula, pedi que criasse um padrão rítmico sustentado na escala de Sol M, a sua resposta foi: “Ok, deixa-me pensar”. Deslocando-se para o canto da sala e movimentando-se pela mesma, o aluno demorou apenas segundos a concretizar o ostinato solicitado, revelando o seu espírito criativo.

Após a conclusão da atividade anterior, pedi que colocasse na estante a peça *When the Saints*, trabalhada na aula anterior. O aluno demonstrou-se uma atitude pouco empenhada e motivada para a sua concretização, deslocando-se lentamente e demorando a procurar a partitura. Quando questionado em relação à informação presente na partitura, nomeadamente sobre a significância da expressão “American tradicional”, o aluno demonstrou compreender tratar-se de uma canção proveniente do continente americano, revelando preocupação e interesse em conhecer os elementos compreendidos na partitura.

Seguidamente, pedi que executasse a obra. O educando revelou estudo e domínio da obra, respeitando o seu ritmo e notas contemplados.

Posteriormente, ao contextualizar a obra e o seu antecedente histórico, o educando demonstrou-se bastante atento e interessado na audição da informação transmitida. Ao escutar a versão interpretada por Louis Armstrong, após compreender o contexto da obra, afirmou: “Pensava que era uma música triste, porque tinha figuras lentas. Afinal não”. De modo consequente à afirmação prestada, procurei explorar a sua perceção da obra e compreender de que modo seria encarada musicalmente pelo aluno. A sua expressão verbal revelou bastante certeza e confiança, demonstrando a sua sensibilidade para a musicalidade presente na obra e a importância atribuída pelo mesmo.

Usufruindo da sua postura e entusiasmo, solicitei que tocasse novamente a peça, alterando o modo e carácter como a encarara inicialmente, procurando modificar a sua execução ao encontro de um carácter aproximado à interpretação de Louis Armstrong. O aluno prontamente manifestou-se entusiasmado e correspondeu ao solicitado, executando a obra com maior vivacidade e alegria, demonstrando empenho e dedicação.

Sumariamente, a atitude e postura do aluno comparativamente com as restantes aulas, manifestou um melhoramento significativo que, consequentemente surtiu efeito no rumo da sua aprendizagem, tornando-a mais proveitosa e significativa.

CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

1. Aluna A

No decorrer do ano letivo, mais concretamente, no período destinado à observação, foi possível traçar o perfil da Aluna A, considerando a sua postura, atitude, comportamento e aproveitamento no contexto das aulas de clarinete. Será assim pertinente afirmar que, a sua conduta no decorrer do primeiro semestre fora inteiramente influenciada pelo contexto da prática letiva, considerando o facto de as suas aulas serem lecionadas em conjunto com a Aluna B. Pautadas por atitudes reveladoras de falta de maturidade, ao rebaixar a colega perante o aparecimento de eventuais falhas, as suas aulas integravam momentos de imaturidade, exibicionismo e comportamentos infantis, inteiramente perturbadores para o bom funcionamento e desempenho da sua colega.

Tratando-se de uma aluna com bastantes facilidades quer no domínio técnico do instrumento como no desenvolvimento auditivo, o seu aproveitamento revelou-se bastante positivo, considerando as suas destrezas e aptidão natural para o instrumento, propício para a aquisição fluente dos conteúdos pressupostos para o seu nível de aprendizagem.

Não obstante, foi possível verificar quer no período de observação como intervenção, a sua falta de motivação para o estudo, revelando pouca consolidação dos elementos trabalhados no contexto das aulas, prejudicando, conseqüentemente o seu processo de aprendizagem e perspectivas de progressão, não correspondente para com a manifestação do seu interesse em aprender.

Tornar-se-á oportuno afirmar que o período de intervenção coincidiu com mudança da dinâmica das suas aulas de clarinete, lecionadas, a partir do segundo semestre individualmente. Na sua transição, foi notória a mudança de comportamento da aluna, manifestando-se de modo contrastante para com o comportamento demarcada anteriormente, revelando uma atitude tímida, reservada e introvertida.

A afirmação da sua motivação no processo de aprendizagem, demonstrada pelo empenho e dedicação na concretização das tarefas impostas pelo projeto de intervenção, revelou-se pouco condizente para com o seu trabalho individual, demonstrando a sua incapacidade em reconhecer a significância e necessidade da consolidação e continuidade do trabalho autónomo em casa.

Neste sentido, a generalidade das aulas intervencionadas para o âmbito da incorporação da pressuposta dinâmica envolta na pedagogia pelo interesse, foram inteiramente prejudicados pela sua falta de estudo. Na incapacidade de concretizar corretamente os materiais previamente estudados utilizados para o efeito, tornou-se bastante difícil incluir novos elementos no desenvolvimento das atividades, tornando elementar e incompleta concretização das atividades estabelecidas.

Não obstante, a resposta da aluna à introdução da temática e nova dinâmica de aprendizagem manifestou-se bastante influenciadora da modificação da sua postura na sala de aula, providenciando a afirmação da sua vertente observada fora do contexto das aulas de clarinete, pautada por uma postura enérgica, viva e expansiva. Contudo, esta sua postura bastante propícia para o envolvimento positivo nas atividades delineadas, fora alterada por consequência às recorrentes chamadas de atenção proferidas em relação à sua falta de empenho para o estudo, manifestando o seu comportamento e atitude pouco consistente.

No Guia de Observação referente à Aula n.º 1 (Anexo I -Aluna A), elaborado para efeitos de recolha de dados, foi possível assinalar o modo como a sua motivação se revelou substancialmente maior aquando da perceção do modo como os seus interesses e contexto extraescolar foram introduzidos na aula de clarinete. À medida que a aluna se inteirou, de modo sequencial e crescente, dos diversos elementos integrados no contexto, manifestou-se entusiasticamente enérgica e alegre, evidenciado não só pela sua motivação crescente no decorrer da aula, como na predisposição e entrega na concretização das tarefas propostas.

No que diz respeito à realização da segunda aula, após a advertência anteriormente realizada referente ao estudo, a aluna afirmou assertivamente, sem o meu questionamento, que tinha estudado, revelando a sua reflexão e consciencialização da imperatividade e necessidade adjacente à ação.

Já familiarizada para com a dinâmica pressuposta para o contexto interventivo, a aluna começou por perguntar se a aula iria ser semelhante à anterior. A sua atitude, comparativamente à aula antecedente, revelou-se significativamente contrastante, manifestando-se desde logo motivada para a sua realização, uma vez inteirada para com o seu teor e envolvência.

No seu desenvolvimento, a aluna revelou, à semelhança da aula anterior, bastante empenho, dedicação e motivação na concretização de todas as tarefas, demonstrando-se curiosa e atenta, atitude providenciada pela pouca previsibilidade dos conteúdos abordados. Porém, será pertinente salientar o facto de os elementos pressupostos para a realização da aula não terem

sido transmitidos na sua totalidade, devido ao pouco domínio e conhecimento do repertório por parte da aluna, interferindo na concretização das atividades previamente estabelecidas.

A constante adaptação das atividades, conseqüentes da afirmação do comportamento da aluna, permitiram a percepção da fragilidade e do carácter flexível assente sobre a elaboração das aulas. Considerando o padrão recorrente da sua aprendizagem, a sua planificação, uma vez inteiramente dependente do estudo da aluna, terá sido demasiadamente ambiciosa, integrando elementos que, para a sua introdução, requeriam domínio e consolidação de outros.

O preenchimento do inquérito por questionário referente ao período pós-intervenção (Anexo II- Aluna A) permitiu salientar aspetos percecionados por mim, por meio da manifestação do comportamento e atitude da aluna no decorrer da incorporação do projeto, nomeadamente no seu aproveitamento, resposta e apreciação em relação à dinâmica vivida em sala de aula. No que diz respeito à descrição da visão da aluna relacionada para com aulas intervencionadas, o instrumento de recolha de dados selecionado permitiu aferir em relação à percepção na primeira pessoa do efeito e opinião da educanda sobre a dinâmica envolta na motivação.

No seu seguimento, a Aluna A descreveu inicialmente a dinâmica envolvente como “Interessante e motivadora”, (questão 1 do Anexo II - Aluna A) afirmando ainda compreender o modo como os seus interesses foram articulados para com os conteúdos destinados à aprendizagem de clarinete.

Na continuidade da questão “Concordas com a introdução dos teus interesses e gostos nas aulas de clarinete? Porquê?”, a aluna revelou: “Sim. Porque me sinto mais motivada para estudar” (questão 8 e 9 do Anexo II - Aluna A) demonstrando o efeito intrínseco da metodologia aplicada no contexto de intervenção para com o seu estudo. Quando questionada em relação à alteração na sua motivação a aluna revelou ter-se sentido diferente pois poderia tocar e ouvir músicas da sua preferência.

Por fim, ainda em relação ao efeito na sua motivação para o estudo do instrumento, à questão “Durante a semana sentiste mais vontade de estudar?”, a aluna respondeu “Talvez”, (questão 12 do Anexo II - Aluna A) completando ainda a afirmação com a significância atribuída pela mesma aquando da justificação presente no porquê de achar importante esta tipologia de alunas, afirmando: “Porque me sinto mais motivada para tocar clarinete” (questão 14 do Anexo II - Aluna A).

Em suma, por entremeio dos instrumentos de recolha de dados tais como o Guia de Observação, a descrição presente nas Notas de Campos e ainda o Questionário Pós Intervenção,

foi possível delinear o efeito a curto prazo da introdução da metodologia de ensino sustentada pela incorporação dos seus interesses contexto de sala de aula para com a motivação da aluna, denotando a sua otimização principalmente no decorrer da prática associada.

Não obstante, o resultado verificado não poderá ser conclusivo uma vez que fora detetado principalmente no contexto vivido na sala de aula, constatando efetivamente a alteração da sua predisposição, empenho e dedicação na concretização das tarefas, interferindo superficialmente na otimização da motivação no seu estudo, sendo possível ainda verificar, no período posterior à intervenção, a sua fragilidade, falta de dedicação e fraca consistência.

2. Aluna B

No decorrer do primeiro semestre, ao encontro do que fora referenciado anteriormente, a Aluna B partilhou o tempo letivo destinado às aulas de clarinete com a Aluna A. Não obstante, a sua postura, comportamento e atitude revelaram-se, tanto do período de observação como intervenção, bastante consistentes no que diz respeito principalmente ao seu aproveitamento, empenho e dedicação no processo de aprendizagem. Contudo, é pertinente salientar o modo como se tornara evidente a interferência da atitude menos positiva e distrações produzidas pela sua colega, prejudicando, conseqüentemente, o seu desempenho na sala de aula.

Porém, considerando os fatores assinalados, a aluna demonstrou sempre a sua capacidade em retroceder agilmente ao ponto de trabalho interrompido, prosseguindo com a aprendizagem, centrando o seu foco e atenção para o momento da aula demonstrando o elevado interesse por aprender.

Neste sentido, considerado a descrição realizada anteriormente, a Aluna B, revelou, comparativamente à Aluna A, um elevado teor de motivação intrínseca no processo de aprendizagem do clarinete, evidenciado pela sua consistência no estudo, atitude e empenho na concretização das tarefas solicitadas em contexto de sala de aula.

Foi possível denotar, no decorrer do ano letivo, a sua crescente evolução, revelando bastantes facilidades na assimilação de novos conhecimentos, algo que particularmente fomentava a sua motivação.

Considerando a sua aptidão natural para o instrumento, aliado à motivação intrínseca pela aprendizagem do clarinete, o seu percurso revelou-se progressista e demarcado pela significância atribuída pela aluna pelo papel e valor do processo de aprendizagem na sua vida. A sua

consistência de estudo, por meio da consolidação autónoma dos elementos transmitidos no decorrer das aulas, permitiu a continuidade da aquisição de conhecimento de forma sequencial, conferindo ao seu percurso uma elevada sensação de fluidez e progressão.

Atendendo ao facto da finalidade da aplicação do presente projeto de intervenção se centrar na otimização da motivação dos alunos no seu processo de aprendizagem, o balanço referente às aulas intervencionas para a Aluna B, denotou na sua aplicação, um resultado significativamente positivo.

Uma vez tratar-se de uma aluna com alto teor de motivação para a aprendizagem, a sua dedicação e empenho na concretização da generalidade das tarefas planificadas para o efeito, revelou-se facilitadora da intercalação entre os seus interesses e o programa curricular pressuposto. Tal fora possível, pelo modo como seria esperado o seu trabalho autónomo, considerando o facto de ser expectável que os conteúdos pressupostos fossem consolidados e estudados pela aluna. Esta previsão permitiu o desenvolvimento de atividades geradas em torno da componente interpretativa do seu repertório, bem como a utilização da criatividade e imaginação, em lugar da exclusiva correção de ritmo e notas musicais.

No decorrer da aula n.º 1 a Aluna B apresentou-se ao entrar na sala, à semelhança das restantes aulas, bastante enérgica e expansiva. A sua linguagem verbal e corporal permitiu compreender a sua predisposição para aprender, algo evidentemente propício para o bom funcionamento da incorporação do projeto.

Na secção inicial, destinada ao desenvolvimento de componente técnica, a introdução de novos conhecimentos e elementos de aprendizagem foram recebidos pela aluna com bastante entusiasmo, demonstrando-se atenta e motivada. Foi possível denotar a procura da sua parte em focalizar a sua concentração para a correta correspondência aos desafios propostos, reveladora do efeito dos mesmos na sua motivação.

Não obstante, o trabalho expectável da sua parte não correspondeu com o esperado uma vez que a aluna demonstrou falta de consolidação dos elementos contantes no estudo referenciado para o efeito da intervenção. Contudo, considerando a sua facilidade na aquisição e assimilação de conhecimentos, rapidamente se tornou firmado em aula, possibilitando a continuidade da atividade prevista sem muito transtorno.

É pertinente salientar que, no decorrer da aula, a sua predisposição, empenho e dedicação na concretização das tarefas foi eximia, propiciando a fluidez do encadeamento das atividades delineadas previamente.

No que diz respeito à aula n.º 2, esta foi iniciada pelo questionamento por parte da aluna se a mesma se tratava de uma aula integrada no projeto de intervenção em curso. Por conseguinte, manifestou-se bastante empolgada, feliz e motivada com a informação prestada, revelando o seu interesse pela dinâmica providenciada pela metodologia utilizada anteriormente.

A afirmação de elementos distintos no decorrer da aula foi recebida com bastante surpresa e entusiasmo pela aluna. Considerando a imprevisibilidade dos conteúdos apresentados, esta demonstrou-se sempre bastante curiosa e motivada para a continuidade da aula, revelando uma postura substancialmente sugestiva para a minha motivação, dada a sua resposta corresponder de modo concordante aos diversos estímulos produzidos para o efeito.

Foi possível denotar num olhar e perspetiva superficial, a influência do trabalho efetuado no decorrer do período interventivo, assente sobre a expressão verbal e utilização de imaginação e criatividade da aluna, elementos que a deixaram inicialmente bastante constrangida e desconfortável. Tal efeito foi verificável na aula posterior à conclusão do período de intervenção, onde a aluna afirmou ter refletido em relação ao pedido solicitado no seu contexto, nomeadamente na criação da narrativa ao serviço da execução da obra. Foi possível assim denotar o interesse da aluna em dar continuidade ao trabalho desenvolvido nas aulas destinadas à incorporação do projeto.

De ressaltar ainda a sua manifestação na utilização autónoma, sem questionamento, da referência interpretativa nomeada no decorrer das aulas do projeto, sustentando-se nas ideias trabalhadas, bem como na narrativa criada para o desenvolvimento da sua interpretação da obra.

Deste modo, será possível afirmar que, o trabalho desenvolvido no decorrer do período de intervenção, no domínio interpretativo surtiu efeito a curto prazo na aluna, sustentando o aprimoramento do trabalho da peça.

No que diz respeito aos dados constados no inquérito pós-intervenção, (Anexo II - Aluna B), a aluna, descreveu a sua perspetiva, ao encontro para com a minha perceção no decorrer do período interventivo. A educanda declarou o modo entusiasmado como se sentiu no decorrer das aulas, revelando ainda ter sentido diferença na sua atitude, afirmando “Comecei a ficar mais curiosa e consegui aprender mais” (questão 8 do Anexo II - Aluna B).

Na questão referente ao efeito na sua motivação, a aluna revelou ter sentido uma mudança na sua motivação demonstrando ainda o impacto no seu estudo, nomeadamente na resposta firmemente positiva à pergunta “Durante a semana sentiste mais vontade de estudar?” (questão 13 do Anexo II - Aluna B).

Em suma, no curto período de tempo destinado à incorporação da metodologia associada à inclusão dos seus interesses como ferramenta motivacional, foi possível verificar a adequação, na continuidade das suas aulas, de aspetos trabalhados no contexto interventivo, possibilitando vislumbrar o efeito positivo da sua aplicação na aprendizagem da aluna. Contudo, no que diz respeito à sua motivação, não foi possível constatar nenhuma alteração significativamente, considerando o facto de se tratar de uma aluna com elevado nível de motivação intrínseca, correspondendo assim, por intermédio do seu interesse por aprender, ao expectável processo progressivo da aprendizagem do instrumento.

3. Aluno C

Ao encontro do que fora referenciado na secção destinada à descrição dos alunos de intervenção (PARTE II - PRÁTICA PEDAGÓGICA; CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL; 1.2. - Caracterização dos alunos), o Aluno C, demonstrou no decorrer do ano letivo um elevado teor de motivação intrínseca, determinado pela demonstração do seu interesse, empenho e dedicação no decorrer das aulas de clarinete. Contudo, foi possível verificar uma certa fragilidade na consistência do seu estudo, retratando o seu processo de aprendizagem como algo repleto de oscilações, intercalando entre períodos de evolução e estagnação.

Não obstante, no desenrolar do segundo semestre, foi possível verificar uma otimização da sua aprendizagem, sendo possível vislumbrar maior empenho e dedicação no estudo do instrumento, conduzindo a uma dinâmica mais viva e interessante no contexto das suas aulas de clarinete. Esta constatação revelou-se conseqüente à recorrente chamada de atenção, por parte da professora cooperante, no que diz respeito à carência de estudo e consolidação dos elementos trabalhados em sala de aula. A atitude do aluno modificou-se substancialmente, comparecendo melhor preparado nas aulas e surtindo efeito na sensação de evolução progressiva.

Uma vez otimizado o piranómetro referente ao desenvolvimento da sua autonomia na preparação dos conteúdos necessários para as aulas, a motivação do aluno fora crescendo mediante o aparecimento de resultados de progresso na aprendizagem, surtindo efeito na consistência da sua motivação. Contudo, tanto no período de observação como intervenção, o aluno manifestou-se bastante predisposto a aprender, empenhado e motivado, revelando uma mudança significativa na sua atitude e postura na sala de aula, demonstrando-se mais suscetível à incorporação de novos elementos.

No decorrer da incorporação do projeto de intervenção, o aluno manifestou-se mais expansivo, alegre e comunicativo, propiciando a aquisição de uma experiência positiva aquando da introdução da metodologia de ensino perspectivada para o efeito.

Porém, à semelhança do que fora descrito anteriormente na secção destinada à descrição das aulas intervencionadas (CAPÍTULO II – PLANO GERAL DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA; 2. Intervenção; 2.3.3. Aluno C), aquando da introdução de atividades envoltas na necessidade de expressão verbal e movimento corporal, o aluno alterou significativamente a sua atitude, demonstrando-se constrangido e envergonhado, traços referentes à apresentação da sua postura no começo do ano letivo. No entanto, por intermédio do meu incentivo e estímulo, o aluno conseguiu responder à generalidade dos desafios propostos com bastante predisposição e alegria, demonstrando necessitar apenas de um breve período de adaptação a uma vertente fora do contexto conhecido das suas aulas.

É conveniente salientar os momentos recorrentes de falta de concentração do aluno, incapacitando por vezes de prosseguir na aprendizagem dos conteúdos estipulados, prejudicando a fluidez da apresentação das atividades pressupostas para efeito de intervenção. Todavia, a sua autonomia na correção do erro foi manifestamente melhorando no decorrer da primeira aula de intervenção, otimizando a sensação de naturalidade da aprendizagem.

Não obstante, será pertinente afirmar que, ao encontro da informação constada no Guia de Observação da aula n.º 1 (ANEXO I - Aluno C), a sua motivação no decorrer da aula foi crescendo de modo proporcional à sua abertura e predisposição na concretização das tarefas, sendo consideravelmente maior quanto maior foi a incorporação de elementos relacionados para com o seu contexto pessoal.

O seu desempenho no transcorrer do período de intervenção foi melhorando substancialmente, no que diz respeito principalmente à sua resposta e predisposição na realização das diferentes atividades, revelando maior vontade e vivacidade no decorrer da aula n.º 2. No seu desenrolar, foi possível verificar uma otimização da sua dedicação ao estudo, revelando maior conhecimento e consolidação dos elementos pressupostos, evocando assim a possibilidade de implicação na sua motivação por meio da incorporação da vertente metodológica evidenciada, providenciando o aprimoramento do seu estudo no clarinete.

A aparente suposição referente ao efeito no aluno da adaptação metodologia evidenciada pelo projeto de intervenção percebido por mim no decorrer do mesmo, coincidiu para com as respostas assinaladas pelo aluno no Questionário Pós-Intervenção (ANEXO II - Aluno C).

No que diz respeito à repercussão na sua motivação no processo de aprendizagem, o aluno afirmou sentir uma mudança na sua motivação, designadamente na facilidade em tocar clarinete (Questão 9 do ANEXO II - Aluno C). Nomeadamente na que concerne à informação relativa à alteração da sua motivação, o aluno revelou o resultado positivo, demonstrado pela seguinte afirmação “foi mais divertido” (Questão 13 do ANEXO II - Aluno C).

Já no parâmetro destinado à implicação no estudo do instrumento, à questão “Durante a semana sentiste mais vontade de estudar?”, o Aluno C respondeu “Talvez”, revelando o possível efeito da dinâmica sugerida pela intervenção propriamente dita (Questão 14 do ANEXO II - Aluno C).

Considerando sumariamente a brevidade do período destinado à incorporação da ferramenta selecionada para fins de otimização do processo de aprendizagem, foi possível constatar uma alteração significativa principalmente na firmeza da dedicação, empenho e prontidão do educando na concretização das tarefas pressupostas para a aquisição de conhecimento. Será pertinente ressaltar, o facto de ter sido detetado na sua motivação, um crescimento exponencial revelador de um leve efeito na otimização do seu estudo individual, evidenciado significativamente na generalidade das aulas posteriores ao período interventivo, demonstrando conseqüentemente uma maior consistência e empenho.

4. Aluno D

Em retrospectiva e comparação para com os restantes colegas, percorrer a trajetória de aprendizagem do Aluno D no decorrer do ano letivo, transmite a sensação de estagnação e pouca evolução. Tal constatação poderá, a meu ver, estar intrinsecamente relacionada para com a sua postura e atitude firmada na generalidade das suas aulas de clarinete.

Será assim pertinente destacar como o seu comportamento transmitiu pouco interesse, apatia e indiferença, prejudicando o bom funcionamento da prática letiva. Conseqüentemente, foi possível descrever a sua repercussão principalmente no modo como impossibilitou a criação de um ambiente propício para a aquisição de conhecimento no decorrer de todo o ano letivo.

O retrato psicológico e comportamental do aluno, delineado pela exposição anterior, despontou, da minha parte, ainda no período destinado à observação, o interesse em procurar agir sobre a mudança do paradigma da sua aprendizagem. Para tal, prontamente decidi selecioná-lo como parte integrante da amostra de investigação.

Uma vez considerada a finalidade primordial do projeto de intervenção pedagógica, a otimização do processo de aprendizagem dos alunos, o perfil do Aluno D, adequou-se na totalidade, considerando a necessidade de procurar alterar o rumo da sua aprendizagem no clarinete.

Aquando da preparação das aulas designadas para o efeito de intervenção, as respostas constadas no questionário pré intervenção, destinadas à descrição do seu perfil pessoal, gostos e interesses, revelaram-se pouco concretas em relação à demarcação da sua individualidade. O conteúdo do questionário transpareceu a sensação de que, aquando da execução do mesmo, o aluno estaria desinteressado, desprezando a atribuição de respostas, demonstrando a sua dificuldade em descrever parte de si e do seu contexto pessoal.

Não obstante, o conteúdo apurado permitiu notar interesses do aluno pouco condizentes para com os seus traços de personalidade, demonstrando o modo como aparenta omitir uma vertente sua bastante contrastante para com a apresentação diária da sua postura em contexto educativo.

Comparativamente aos demais, o Aluno D, demonstrou gostos e interesses intelectualmente mais avançados para a sua idade, revelando um enorme contraste em relação aos restantes alunos, dificultando a alternância pressuposta entre o contexto pessoal e educativo. Este afastamento para com a tendência geracional, conferiu proximidade para com a sensação, evidenciada no decorrer do ano letivo, de se tratar de uma espécie de adulto em miniatura. Demonstrando forçosamente uma maturidade pouco coincidente com a sua faixa etária, o seu comportamento, o modo de agir, falar e relacionar-se com os colegas foi manifestamente contrastante, transmitindo uma certa estranheza e desapropriação.

No que concerne à sua motivação pelo processo de aprendizagem de clarinete, no Questionário pré intervenção, o aluno manifestou uma aparente vontade e interesse por aprender pouco coincidente para com a sua atitude e postura no contexto de sala de aula. Contudo, o seu empenho na consolidação dos elementos trabalhos em aula fora notória, manifestando-se, na generalidade das suas aulas, interessado na assimilação de conhecimento. Deste modo, apesar da sua aparente motivação intrínseca pela aprendizagem, pouco manifestada e condizente com a sua postura, o aluno demarcou uma atmosfera pouco propícia à sua evolução, principalmente tanto no modo como encarava o erro e fragilidades, como na pouca alegria ao vivenciar as suas conquistas, transmitindo, à semelhança do que fora dito anteriormente, uma elevada apatia.

Não obstante, aquando da introdução em contexto de aula, da proximidade temporal da incorporação do projeto, o aluno demonstrou bastante indiferença e pouca curiosidade questionando: “Mas porquê que isso vai acontecer?”. Este seu posicionamento e falta de interesse para com a dinâmica providenciada pelo projeto, tornou-se reveladora do modo como o aluno encara com dificuldade o desconhecido, transmitindo a sensação de desconforto e constrangimento.

De facto, à semelhança do que fora referenciado na secção destinada à descrição das aulas intervencionadas, (CAPÍTULO II – PLANO GERAL DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA; 2. Intervenção; 2.3.4. Aluno D), o aluno demonstrou-se bastante apreensivo aquando do início da aula n.º 1, nomeadamente no modo como se apercebeu que o seu contexto e “bolha” pessoal estariam a ser transferidos para o contexto das aulas de clarinete.

No decorrer da aula n.º 1, de acordo com a descrição constante nas notas de campo, a sua postura, atitude e predisposição na realização das tarefas fora bastante semelhante para com o panorama do restante ano letivo, algo expectável considerando o perfil do aluno. Não obstante, mediante a introdução sequencial de diversos conteúdos, pouco previsíveis e diversificados, o aluno foi esboçando um breve sorriso e exprimindo-se corporalmente de modo diferente, demonstrando um certo relaxamento e descontração.

Aquando da sua familiarização para com a dinâmica envolta na inclusão dos seus interesses e articulação para com os conteúdos programáticos expostos, o aluno respondeu de modo surpreendentemente positivo na generalidades das atividades sugeridas para o efeito. No que diz respeito à utilização de criatividade e imaginação, o aluno demonstrou bastante facilidade, gosto e motivação em exprimir-se verbalmente, algo que não teria sido notado no decorrer do ano letivo.

Assumindo a sua habilidade criativa, a dinâmica presente na conceção da aula n.º 2 destinada ao projeto fora produzida sustentando-se na criação de atividades envoltas na utilização da imaginação e criatividade ao serviço da interpretação musical.

Para o efeito, considerando o seu ritmo de aprendizagem lento, a aula interventiva destinou-se ao trabalho de consolidação do repertório, procurando explorar a conceção interpretativa do mesmo por meio da utilização dos elementos descritos anteriormente.

A sua postura, de acordo para com a informação constada no Guia de Observação da aula n.º 2 (ANEXO I - Aluno D) foi substancialmente diferente em comparação para com a aula n.º 1, apresentando-se com um ligeiro sorriso e deslocando-se pela sala de modo alegre, revelando uma otimização da sua postura e motivação para com o início da aula.

No seu decorrer, o aluno revelou certas dificuldades na superação de desafios propostos, algo que afetou conseqüentemente a sua motivação e desempenho, retrocedendo a uma postura apática e desanimada. Contudo, foi possível verificar que, respondendo aos meus incentivos e estímulos, referentes à suas capacidades o aluno revelou uma melhoria da sua motivação algo que se manteve na continuidade da intervenção. Uma vez considerado a sua fraca autoestima e confiança, o aluno apenas necessitou de motivação externa para modificar a sua postura, denotando a necessidade e significância do papel do professor no seu processo de aprendizagem.

No período pós intervenção, nomeadamente na conclusão do Questionário referente ao mesmo (ANEXO II - Aluno D), as informações resultantes pouco condisseram com a sensação transmitida pelo aluno no decorrer da incorporação do projeto.

Quando questionado em relação à mudança na sua motivação (Questão 8 do ANEXO II - Aluno D), o aluno referiu não sentir nenhuma alteração, algo que, no decorrer da aula fora notoriamente significativo. Contudo, aquando da introdução da questão “Concordas com a introdução dos teus interesses e gostos nas aulas de clarinete? Porquê?” (Questão 9 e 10 do ANEXO II - Aluno D), o aluno afirmou: “Achei divertido e interessante”, demarcando uma posição bastante contraditória em relação à informação contemplada na resposta à questão anterior. Em relação à importância da dinâmica presente na incorporação da ferramenta motivacional, o aluno referiu: “Com as aulas normais parece que aprendo mais”, demarcando uma opinião e posição negativa para com o sucedido, afirmando ainda que o que menos gostou foi: “Não fazer tudo bem o suficiente”, dados reveladores da sua falta de confiança e positivismo, respondendo com uma afirmação pouco sugestiva em relação ao teor da questão, uma vez que a sua finalidade fora abordar pontos negativos da incorporação do projeto e metodologia utilizada e não relacionados com o seu desempenho, direcionando o aparente lado negativo para a sua pessoa.

Sumariamente, considerando a brevidade da incorporação do projeto, as informações adquiridas por entremeio dos instrumentos de recolha de dados referenciados para o efeito, permitiram aferir uma leve otimização da motivação e postura do aluno no decorrer das suas aulas de clarinete.

Apesar do seu negativismo, ao demonstrar-se mais predisposto e alegre no decorrer da segunda aula do projeto, o aluno manifestou um aparente efeito da utilização da metodologia associada, declarando, tal como fora referenciado anteriormente que fora “divertido e interessante”, manifestação pouco coincidente para com o seu traço de personalidade.

Será pertinente ainda salientar o modo como foi possível verificar uma sutil mudança no seu comportamento nas aulas posteriores ao período de intervenção, nomeadamente no modo como se apresentava, respondia e regia à interação presente entre professor-aluno. Assim, poderá ser denotado um maior impacto e significância do projeto não na sua motivação no processo de aprendizagem mas sim no seu comportamento no contexto de sala de aula.

CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o século XXI uma extensão conseqüente à continuidade da evolução da humanidade, retroceder à afirmação do movimento da pedagogia moderna descrito anteriormente, determinaria o pressuposto da sua aplicação na realidade atual.

De certo modo, a afirmação dos ideais promovidos pelas reformas educacionais vivenciadas no século XX, trespassaram para a contemporaneidade, particularmente na adaptação providenciada pela necessidade de acomodação do ensino às exigências da sociedade moderna, conseqüentes das suas constates modificações.

Rousseau, ainda nos finais do século XVIII, viabilizou o entendimento de diversos pedagogos no modo de compreender a significância em atribuir às crianças o seu espaço na infância, respeitando os seus desejos e necessidades. Ao promover o aluno como centro do processo de aprendizagem, considerando-o sujeito portador de experiências influenciadoras da sua aquisição de conhecimento, o autor demarcou a proximidade entre o papel do educando e professor na condução do envolvimento do processo educativo. A sua perspectiva influenciou inteiramente o meu ideário de educação para e pela modernidade, interferindo diretamente como conduta chave para a construção, desenvolvimento e incorporação da presente investigação.

Uma vez concluído o corrente projeto de intervenção pedagógica, assente sobre a intemporalidade dos ideais presentes no movimento da Escola Nova para a atualidade do panorama do ensino musical, será pertinente aferir em relação às respostas resultantes da formação de questões, objetivos e expectativas traçados no período antecedente à sua incorporação.

Retrocedendo à idealização do presente projeto, este perspetivou a demarcação dos valores assinalados pela pedagogia moderna, focalizando o seu principal objetivo como a otimização do processo de aprendizagem. Para o efeito, foram instituídas diversas questões de investigação, responsáveis por sustentar o encadeamento da mesma.

“Será que os professores adequam o ensino à medida do aluno?”³

A pertinência da formulação desta primeira questão, rege-se pelo facto de ocasionada pela resposta providenciada pelos professores cooperantes, possibilitar descrição da perspetiva e vivência intrínseca ao contexto de intervenção. A sua finalidade consistia assim em compreender qual o conhecimento e aplicação, por parte dos docentes, da metodologia de ensino associada à

³ Ver páginas 46-47

investigação em curso. Para o efeito, à semelhança do que fora descrito da secção referente aos instrumentos de recolha de dados (CAPÍTULO II – PLANO GERAL DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA; 1.5. Instrumentos de recolha de dados), foi concebido um inquérito por questionário cujo intuito seria aferir sobre a perspetiva dos professores em relação à temática envolta no ensino centrado no aluno.

Tendo obtido apenas uma resposta, a particularidade da ínfima amostra não permitiu conferir uma descrição da pertinência e veracidade dos dados adquiridos. Não obstante, as respostas providenciadas pelo docente, demarcaram a aproximação da premissa delineada pelos pedagogos defensores da metodologia de ensino ativo, atribuindo significância à apropriação da sua metodologia à individualidade do aluno, visível no seu posicionamento crítico em relação à metodologia tradicional, considerando pouco vantajoso, justificando: “cada aluno tem as suas limitações e competências e cada aluno poderá adaptar-se melhor com certo ritmo e metodologia de aprendizagem”. (Questão 3 do ANEXO III - Inquérito aos professores).

No seguimento da descrição possível da visão dos professores para com o ensino especializado e sua metodologia, a questão de investigação “Quais as perspetivas dos professores em relação à adequação do ensino à medida do aluno?”, fora transposta para o inquérito realizado aos docentes por meio da seguinte questão: “Encontra vantagens na adaptação do ensino às especificidades dos alunos?”. Esta questão foi respondida pelo docente de forma positiva, afirmando o modo como o pratica por meio da adaptação do programa curricular, revelando proximidade para com a metodologia utilizada para o efeito da incorporação do projeto. (Questão 10 do ANEXO III - Questionário aos professores).

“Qual a pertinência da aproximação do contexto pessoal ao contexto educativo nas aulas de instrumento para com a motivação?”⁴

A presente questão exige retroceder ao posicionamento de John Dewey em relação à sua defesa assente no desenvolvimento de um processo de ensino natural, gerado pelo modo como a educação ocupa lugar na vida do educando, promovendo a necessidade de relacionar o trabalho e lazer.

O posicionamento do autor em relação ao ensino, revelou-se assim chave para o desenvolvimento da metodologia utilizada. Uma vez sustentada pelo princípio de “aprender a

⁴ Ver páginas 46-47

brincar”, esta foi concebida por meio da conjugação dos interesses dos alunos para com os pressupostos de curriculares, utilizando o elemento lúdico como ferramenta de aprendizagem.

Neste sentido, a pertinência da aproximação do contexto pessoal ao contexto educativo traduz-se, de acordo com os autores referenciados, no modo como o ensino poderá ser encarado pelo aluno como extensão e continuidade da sua vida. Deste modo será possível que a aquisição de conhecimento seja promovida pela familiaridade do seu quotidiano, promovendo o crescente gosto pela escola, perspectiva assinalada como base da conceção da metodologia aplicada no contexto interventivo.

“De que modo é que os interesses dos alunos poderão ser inseridos no contexto de sala de aula como elemento motivacional?”⁵

Responder à presente questão pressupõe a premissa resultante dos princípios integrantes no movimento da pedagogia moderna. Esta evidencia a necessidade de atribuir responsabilidade ao professor em conhecer verdadeiramente o aluno. Considerando o facto de que, de acordo com Rousseau, a aquisição do seu conhecimento ser promovida quanto maior for aproximação para com as suas condições de aprendizagem, sendo necessário estabelecer quais as suas necessidades e objetivos.

Neste sentido, o envolvimento e motivação dos alunos no seu processo de aprendizagem será diretamente proporcional para com a apropriação do contexto ao ser interesse. Para tal, a incorporação dos seus interesses no contexto de sala de aula deverá, de acordo com os autores descritos, ser realizado através da inclusão do que existe formalmente e informalmente na vida do aluno, exigindo, para a o efeito a sua verdadeira apropriação.

No que diz respeito ao presente projeto de intervenção pedagógica, tal foi providenciado, à semelhança do que fora descrito na secção destinada à implementação do projeto (CAPÍTULO II – PLANO GERAL DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA; 2.2. Implementação do projeto), através primeiramente das informações constadas no questionário pré-intervenção referentes aos seus gostos e interesses, seguindo da articulação para com o programa curricular, conseguida através da aproximação dos seus elementos, a fim de providenciar um ensino adaptado à individualidade do educando.

⁵ Ver páginas 46-47

“Poderá a inclusão dos seus interesses pessoais surtir efeito no fator motivação?”⁶

A perspetiva de Freinet, assinalada anteriormente na secção resultante do Enquadramento Teórico destinado ao tópico “Pedagogia e interesse”, refere-se à aquisição de conhecimento significativo para o aluno quando associada ao próprio. Ao considerar o interesse como responsável por promover a motivação do aluno, será possível afirmar, ao encontro para com a perspetiva dos autores, que o ensino gerado pela afirmação da sua singularidade e posicionamento central, proporcionará a sua motivação, uma vez que será respondida a satisfação da sua necessidade, motor da crescente motivação pelo processo de aprendizagem.

“Qual o impacto da sua inclusão no processo de aprendizagem?”⁷

“(…) as crianças somente despenderão todos os esforços que são capazes sobre um dado objetivo, se esse objetivo corresponde a uma necessidade, a um interesse dominante” (Claparède, 1940, p. 76).

A informação constante na afirmação de Claparède permitiu delimitar uma expectativa pré interventiva, assente sobre o possível impacto da inclusão da identidade do aluno no contexto intrínseco à aprendizagem.

Porém, no que diz respeito à sua incorporação no presente projeto de intervenção pedagógica, ao considerar as suas especificidades, nomeadamente no que concerne ao breve período destinado para fins de intervenção, bem como, a reduzida amostra utilizada para o efeito, não foi possível atribuir uma resposta que conceba valor ao impacto motivacional da ferramenta utilizada para com os alunos integrados na presente investigação.

Não obstante, os comportamentos expressos pelos intervenientes no decorrer da intervenção, disponibilizaram informações pertinentes em relação ao efeito motivacional manifestado de diferentes formas nos alunos em questão.

No que diz respeito à atribuição de otimização da sua motivação para o estudo, não foi possível verificar uma melhoria significativa na sua dedicação e empenho no mesmo. Contudo, de modo transversal a todos os alunos, foi possível constatar um melhoramento na sua atitude e comportamento no contexto da sala de aula.

A metodologia de ensino utilizada como ferramenta pedagógica, conduziu os alunos a uma maior entrega, empenho e dedicação na execução das atividades propostas, procurando

⁶ Ver páginas 46-47

⁷ Ver páginas 46-47

corresponder para com a apresentação de diversos desafios definidos para corresponder à continuidade da sua aprendizagem.

A afirmação da otimização da sua postura e comportamento, à semelhança do que fora referenciado na secção destinada à análise e discussão de resultados (CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS), revelou-se transversal a todos os alunos, manifesta na adaptação das suas aulas na continuidade do ano letivo.

Porém, ainda que notória a otimização da sua aprendizagem por meio da constatação da melhoria do seu comportamento e consequente aproveitamento nas aulas de clarinete, foi possível assinalar algumas dificuldades que prejudicaram o funcionamento e desenvolvimento deste projeto.

A principal limitação a apontar centra-se no tempo da sua aplicação, considerando-o impeditivo de uma investigação aprofundada relativamente ao impacto motivacional da ferramenta utilizada por meio da adaptação da metodologia de ensino pelo interesse.

Considerando o projeto de intervenção pedagógica inteiramente dependente do trabalho autónomo dos alunos na preparação do repertório pressuposto para a correspondência da sua aprendizagem, a falta de empenho e dedicação ao estudo, prejudicou o rumo da dinâmica prevista para a aplicação do projeto, assinalando assim outra adversidade.

Neste sentido, o impedimento sentido na generalidade dos alunos, consistiu no modo como exigia de mim a alteração e flexibilidade das atividades delineadas para a aplicação da metodologia, comprometendo por consequência a expectativa traçada para o seu resultado.

Por fim, será pertinente salientar o balanço positivo da experiência vivida no contexto do Estágio Profissional, impactando diretamente na minha reflexão e prática pedagógica. A sua significância atribuiu impacto no modo como perspetivo futuramente incluir a presente metodologia, servindo como ferramenta pedagógica na minha prática e envolvimento educativa. Tal constatação foi verificada através da compreensão da sua pertinência atendendo à resposta positiva, ainda que superficial, dos alunos aos estímulos pressupostos da dinâmica de ensino criada.

Será possível afirmar que, assumindo a possibilidade de alargamento da sua aplicação, a ferramenta de ensino utilizada poderá surtir verdadeiro efeito na otimização da aprendizagem dos educandos. Neste sentido, numa visão futura da educação, procurando que o ensino seja resultante de processos de aprendizagem realmente significativa para os alunos, será necessário dar continuidade, valor e destaque a novas metodologias de ensino, opostas da estagnação,

opressão e passividade dos alunos, tomando lugar vertentes promotoras do verdadeiro posicionamento da educação como par das constantes alterações consequentes da evolução da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, A et al. (s/data). *Implicações da Teoria Humanista de Carl Rogers no processo de ensino e aprendizagem de física: Um relato de Experiência*. [Ata de Conferência] Congresso Nacional de Educação. https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV045_MD4_SA18_ID7483_08092015155321.pdf
- Alves, J. (2009). *O orientador educacional no processo da criança na educação infantil*. [Monografia, Universidade Candido Mendes] AVM Educacional. http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/c204790.pdf
- Araújo, A., Araújo, J. (2018). *A Educação Nova e o Trabalho escolar: Horizonte e Polaridades de uma visão educativa*. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/25677>
- Araújo, J. (2015, Outubro 4-8). *Fundamentos da Metodologia de Ensino Ativa (1890-1931)* [Comunicação]. 37ª Reunião Nacional da ANPED, UFSC- Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/fundamentos-da-metodologia-de-ensino-ativa-1890-1931>
- Araújo, R., Cavalcanti, C., Figueiredo, E. (2009). Motivação para a aprendizagem e prática musical: Dois estudos no contexto do ensino superior. *Educação Temática Digital*, 10, 249-272. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/7130>
- Arce, A. (2015). *A pedagogia na "era das revoluções": uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*. Editora Autores Associados. https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=5-MwDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=pestalozzi&ots=hbMImWkKKE&sig=al2JoEkLmLo5mbwmDcGYE9qSudQ&redir_esc=y#v=onepage&q=pestalozzi&f=false
- Arce, A., Simão, R. (2007). A Psicologia da criança e a Pedagogia funcional de Edouard Claparède e a Pedagogia dos Jardins de Infância de Friedrich Froebel: continuidades e rupturas no pensamento de dois autores defensores de uma escola progressista. *Revista Histedbr*, 38, 38-56. https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5022/art03_28.pdf
- Barros, F., Silva, G., Raizer, C. (2017). As implicações pedagógicas de Freinet para a educação infantil: Das técnicas ao registo. *Presidente Prudente*, 14 (2), 51-59. DOI: 10.5747/ch.2017.v14.n2.h305
- Caetano, C., Bortolanz, A. (2018). Pedagogia Freinet: Educar a criança para a vida e pela vida na educação infantil. *Teoria e Prática da Educação*, 21 (1), 29-41. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/41130>
- Camargo, C., Camargo, M., Souza, V. (2019). A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. *Thema*, 16 (3), 598-606. <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1284>
- Claparède, E. (1931). *A Educação Funcional*. J.B. Damasco Penna (Trad). (3ª edição). Companhia Editora Nacional. São Paulo, Brasil.

- Costa, D. (2014). *Filosofia da educação: do ideário educacional de Rousseau à sua atualização e recepção na Escola Nova*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Maranhão]. https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMA_5c30cbf7cf164c0dbbfa39d36897ea63
- Costa, J. (2013). *A criança e a pedagogia Freinet na educação integral*. <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/105654/JO%C3%83O%20MARRIA%20DA%20COSTA%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cury, F. (2017). A presença de ideias de Rousseau, Pestalozzi e Piaget nas pesquisas brasileiras sobre o laboratório de ensino de matemática. *Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, 8(1). <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/8881>
- Dewey, J. (1903). *A Concepção Democrática da Educação*. Tradução de Manuel Viera, Paula Leandro e João Paraskeva. Livraria Pretexto. Viseu, Portugal.
- Dewey, J. (1938). *Experiência e Educação*. Anísio Teixeira (Trad). Companhia Editora Nacional. São Paulo, Brasil.
- Dias, M., Melo, J. (2011). A pedagogia Freinet e a relação corpo e aprendizagem na educação. *Educação Sociedade e Meio Ambiente*, 7 (2), 28-44. [https://www.axoo.hu/document/6d1a2941/\[escolha-a-data\]-1-a-pedagogia-freinet-e-a-rela%C3%87%C3%83o-corpo-](https://www.axoo.hu/document/6d1a2941/[escolha-a-data]-1-a-pedagogia-freinet-e-a-rela%C3%87%C3%83o-corpo-)
- Elias, M. (1997). *As contribuições da pedagogia Freinet para a globalização*. <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/df4c5c27b3ca007a7e25d23d797e13f6.pdf>
- Filho, L. (1969). *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. 10ª Edição. Vol. II. Edições Melhoramentos. São Paulo. Brasil
- Fernandes, J. (2018, Abril 11-13). *Revista educação e revista do ensino: Apropriações da proposta centros de interesse e a presença do ensino de matemática*. [Comunicação]. Provas e exames e a escrita da história da educação matemática, Roraima. http://www.xviseminariotematico.paginas.ufsc.br/files/2018/03/FERNANDES_T2.pdf?msclid=385cb629cde511ecb6a2b83280b9517a
- Freinet, C., Salengros, R. (1960). *Modernizar a escola*. (Barbosa, A. Trad). Dinalivro
- Gjaziah, G. (2005, novembro, 28-30). *In the minds of children: Understanding motivation to learn music*. [Poster em conferência]. National Music Education Conference, Perak. https://www.researchgate.net/publication/258022039_In_the_minds_of_children_Understanding_motivation_to_learn_music
- Glaser, S., Fonterada, M. (2006). Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano. *Revista Abem*, 14(15), 91-99. <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/305/235>

- Hallam, S. (2006). Motivation. In S. Hallam. (Ed). *Music Psychology in Education* (pp-90-109). Institute of Education, University of London.
- Hilgenheger. N. (2010). *Johann Herbart*. José Romão (Trad). (1° ed). Massagana. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4672.pdf>
- Júnior, F (1935). *Pestalozzi: Influência das suas ideias na Educação Moderna*. Edição Centro de Publicações Escolares.
- Kendzuerski, M (2012). *Friederich Froebel e os Jardins-de-Infância*. <https://anais.unicentro.br/flicenciaturas/pdf/iiv2n1/104.pdf>
- Knuppe, L. (2006). Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do ensino fundamental. *Educar*, (27), 277-290. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000100017>
- Machado, D. (2017). Jean-Jacques Rousseau, Édouard Claparède e Jean Piaget: Apontamentos acerca da ideia da Educação Funcional. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*. 9 (2), 65-188. <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/7825>
- Marinho. A. (2016). *Ensinar e aprender na modernidade: Os modelos didáticos de Rousseau, Locke e Herbart*. <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/1855/775>
- Martins, C. (2008). *A Pedagogia de Jean-Jacques Rousseau: Praxis, Teoria e Fundamentos*. [Tese de Doutorado]. Universidade do Minho.
- Nassif, L. (2008). *O conceito de interesse na Psicologia Funcional de Edouard Claparède: da chave biológica à interpretação integracionista da vida mental*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-84KPDW/1/2000000143.pdf>
- Neitzel, O. (2015). Experiência educacional em Dewey e Herbart. *Revista Eletrônica de Filosofia*, 7(18), 120-142. <http://www.theoria.com.br/edicao18/09182015RT.pdf>
- Neitzel. O. (2020). Representação, a percepção e constituição do eu em Herbart. *Atos de pesquisa em educação*, 15 (1) 186-208. DOI: [https:// dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2020v15n1p186-208](https://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2020v15n1p186-208)
- Neitzel, O. (2018). *A pedagogia como autogoverno em Johann Friedrich Herbart* [Tese de Doutorado, Universidade de Passo Fundo]. TEDE Sistema de publicação eletrônica de Teses e Dissertações. <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1538>
- Pereira, E., Martins, J., Alves, V., Delgado, E. (2009). A contribuição de John Dewey para a educação. *Revista Eletrônica de Educação*, 3 (1). <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/38/37>
- Pinto, A. (2004). Motivação para o estudo de música: Fatores de persistência. *Música, Psicologia e Educação*, 6, 33-44. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/3150>

- Ramos, V. (2019, novembro 25). *A motivação e o sucesso escolar*. Psicologia.pt. https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?a-motivacao-e-o-sucesso-escolar&codigo=A1363&area=d6
- Rogers, C. (1973). *Liberdade para Aprender*. Tradução de Edgar Machado e Márcio Andrade. Interlivros. Belo Horizonte, Brasil.
- Santos, A., Oliveira, G., Saad, N. (2021). A Teoria Humanista de Carl Rogers: Contribuições para o desenvolvimento da prática pedagógica em matemática. *Revista Valore, Volta Redonda*. (6). <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/1038/825>
- Santos, D., Demizu, F., Perin, C. (2018). A influência da pedagogia Freinet na função do professor no contexto educativo e sua proposta para uma escola moderna. *Pedagogia em Foco, 13* (9), 52-64. DOI: 10.29031/pedf.v13i9.325.
- Santos, J., Molina. A. (2019). Friedrich Froebel: O contexto europeu do século XIX e os Jardins de Infância. *Pedagogia em Foco, 14* (12), 6-25. <https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/423/384>
- Sass, O., Liba, F. (2011). Interesse e a educação: Conceito de junção entre a psicologia e pedagogia. *Revista da Educação, 1* (2), 35-41. <https://www.researchgate.net/publication/270941889> Interesse e a educacao conceito de juncao entre a Psicologia e a Pedagogia
- Schmidt, I. (2009). John Dewey e a Educação para uma Sociedade Democrática. *Contexto & Educação, 24* (82), 135-154 <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1016>
- Tavares, P., Caiadas, D. (2013). Estratégias pedagógicas de motivação. *Indagatio Didactica, 5* (3), 8-28. <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4513>
- Tayama, S. (2012). *Estratégias motivacionais no processo de ensino aprendizagem: Uma proposta para o 7º ano do ensino fundamental*.
- Tenreiro. M. (2019). O trabalho docente na educação infantil: Revistando e refletindo sobre as contribuições de alguns pensadores que nos ajudam a olhar e compreender a criança. *Humanidades e Inovação, 6* (15), 9-24. <https://1library.org/document/q76e0mvy-educacao-infantil-revisitando-refletindo-contribuicoes-pensadores-compreender-crianca.html?msckid=b012a767cde211ecac0c8a2fa61fa325>
- Thorndike, E., Gates, A. (1929). *Princípios Elementares de Educação*. Tradução de Haydeé Bueno de Camargo. Livraria Academica. São Paulo, Brasil.
- Trindade, R. (2020). A difusão da obra pedagógica de Dewey em Portugal: O contributo de Adolfo Lima. *Revista Portuguesa de Educação, 33* (1), 21-37. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/18825>
- Zanatta, B. (2012). O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. *Revista Teoria e Prática da Educação 15* (1), 105-112. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/18569>

ANEXO I - Guia de Observação

Aluna A

Domínio a Avaliar	Descrição		
Postura / Atitude face às tarefas	Ansioso		
	Cooperante	X	
	Ativo		
	Distante		
	Recetivo	X	
	Apático		
	Outro		
Participação	Adesão à realização das tarefas	Voluntária	X
		Com estímulo	
		Não adere	
	Atenção	Está atento	X
		Está atento apenas nas atividades mais dinâmicas	
Persistência	Motivação e interesse	Não está atento	
		Está motivado e interessado desde o início da aula	
		Ficou motivado e interessado	X
	Esforço e dedicação	Não está motivado e interessado	
		Esforça-se sempre	
Comportamento	Face à realização das tarefas	Escolhe os momentos para se esforçar	X
		Não demonstra qualquer tipo de esforço	
		Alegre	
		Triste	
		Apático	
		Vivo	
		Aborrecido	
Entusiasmado	X		
Compreensão	Compreensão	Outro	
		Compreende todas as instruções sem necessidade de apoio	X
		Compreende todas as instruções com necessidade de apoio	
Autonomia	Autonomia	Não compreende as instruções e necessita de apoio	
		É autónomo na realização das tarefas sem necessidade de ajuda	X
		É pouco autónomo na realização das tarefas precisando de ajuda	
		Não é autónomo na realização das tarefas	

Aluno C

Domínio a Avaliar	Descrição		
Postura / Atitude face às tarefas	Ansioso		
	Cooperante	X	
	Ativo	X	
	Distante		
	Recetivo	X	
	Apático		
	Outro		
Participação	Adesão à realização das tarefas	Voluntária	
		Com estímulo	X
		Não adere	
	Atenção	Está atento	X
		Está atento apenas nas atividades mais dinâmicas	
Persistência	Motivação e interesse	Não está atento	
		Está motivado e interessado desde o início da aula	
		Ficou motivado e interessado	X
	Esforço e dedicação	Não está motivado e interessado	
		Esforça-se sempre	
Comportamento	Face à realização das tarefas	Escolhe os momentos para se esforçar	X
		Não demonstra qualquer tipo de esforço	
	Face à realização das tarefas	Alegre	X
		Triste	
		Apático	
		Vivo	
		Aborrecido	
Entusiasmado			
Outro			
Compreensão	Compreende todas as instruções sem necessidade de apoio		
	Compreende todas as instruções com necessidade de apoio	X	
Autonomia	Não compreende as instruções e necessita de apoio		
	É autónomo na realização das tarefas sem necessidade de ajuda	X	
	É pouco autónomo na realização das tarefas precisando de ajuda		
	Não é autónomo na realização das tarefas		

Aluno D

Domínio a Avaliar	Descrição		
Postura / Atitude face às tarefas	Ansioso		
	Cooperante	X	
	Ativo		
	Distante		
	Recetivo	X	
	Apático		
	Outro		
Participação	Adesão à realização das tarefas	Voluntária	X
		Com estímulo	
		Não adere	
Atenção		Está atento	X
		Está atento apenas nas atividades mais dinâmicas	
		Não está atento	
Persistência	Motivação e interesse	Está motivado e interessado desde o início da aula	
		Ficou motivado e interessado	X
		Não está motivado e interessado	
Esforço e dedicação		Esforça-se sempre	
		Escolhe os momentos para se esforçar	X
		Não demonstra qualquer tipo de esforço	
Comportamento	Face à realização das tarefas	Alegre	
		Triste	
		Apático	
		Vivo	
		Aborrecido	
		Entusiasmado	
Compreensão		Outro	X
		Compreende todas as instruções sem necessidade de apoio	X
		Compreende todas as instruções com necessidade de apoio	
Autonomia		Não compreende as instruções e necessita de apoio	
		É autónomo na realização das tarefas sem necessidade de ajuda	
		É pouco autónomo na realização das tarefas precisando de ajuda	X
		Não é autónomo na realização das tarefas	

ANEXO II - Inquérito pós-intervenção

Respostas da Aluna A

Questão	Resposta
Como descreves a dinâmica das aulas lecionadas?	Interessante e motivadora.
Como te sentiste durante a aula?	Empenhado
Gostaste dos conteúdos apresentados?	Sim
Sentiste alguma dificuldade?	Não
Compreendeste de que modo os teus interesses foram articulados com os conteúdos destinados à aprendizagem de clarinete? (escalas, estudos e peças)	Sim
Como te sentiste ao perceber que os teus gostos e interesses foram incorporados na aula de clarinete?	Senti-me feliz.
Sentiste alguma diferença na tua atitude na aula de clarinete?	Não
Concordas com a introdução dos teus interesses e gosto nas aulas de clarinete?	Sim
Porquê?	Porque me sinto mais motivada para estudar.
Sentiste uma mudança na tua motivação?	Sim
Porquê?	Porque posso tocar músicas de que gosto.
Durante a semana sentiste mais vontade de estudar?	Talvez
Achas importante este tipo de aulas para a tua motivação?	Sim
Porquê?	Porque me sinto mais motivada para tocar clarinete.
De que mais gostaste?	Gostei da aula em que se tocaram músicas relacionadas com os escuteiros.
De que menos gostaste?	Gostei de tudo.
O que poderia ter sido diferente?	Nada.
Numa escala de 1 a 5, em que 1 é: "Não gostaria nada" e 5: "Gostaria mesmo muito", quanto gostarias de tornar a ter aulas de clarinete com esta dinâmica?	5 - Gostaria mesmo muito

Respostas do Aluno B

Questão	Resposta
Como descreves a dinâmica das aulas lecionadas?	É uma boa dinâmica.
Como te sentiste durante a aula?	Muito entusiasmada
Gostaste dos conteúdos apresentados?	Sim
Sentiste alguma dificuldade?	Não
Compreendeste de que modo os teus interesses foram articulados com os conteúdos destinados à aprendizagem de clarinete? (escalas, estudos e peças)	Sim
Como te sentiste ao perceber que os teus gostos e interesses foram incorporados na aula de clarinete?	Senti-me bem.
Sentiste alguma diferença na tua atitude na aula de clarinete?	Sim
O quê?	Comecei a ficar mais curiosa e consegui aprender mais.
Concordas com a introdução dos teus interesses e gosto nas aulas de clarinete?	Sim
Porquê?	Porque quero ser boa a tocar clarinete e assim vou decorar tudo certinho.
Sentiste uma mudança na tua motivação?	Sim
Porquê?	Porque quero aprender mais e quero ser muito boa a tocar clarinete.
Durante a semana sentiste mais vontade de estudar?	Sim
Achas importante este tipo de aulas para a tua motivação?	Sim
Porquê?	Porque um dia posso vir a ser uma grande clarinetista.
De que mais gostaste?	De aprender coisas novas.
De que menos gostaste?	De nada.
O que poderia ter sido diferente?	Nada quero tudo igual porque eu gosto como está.
Numa escala de 1 a 5, em que 1 é: "Não gostaria nada" e 5: "Gostaria mesmo muito", quanto gostarias de tornar a ter aulas de clarinete com esta dinâmica?	5 - Gostaria mesmo muito

Respostas do Aluno C

Questão	Resposta
Como descreves a dinâmica das aulas lecionadas?	Foi uma aula diferente.
Como te sentiste durante a aula?	Feliz
Gostaste dos conteúdos apresentados?	Sim
Sentiste alguma dificuldade?	Sim
Se sim, onde ou o quê?	Em praticar as ações pedidas.
Compreendeste de que modo os teus interesses foram articulados com os conteúdos destinados à aprendizagem de clarinete? (escalas, estudos e peças)	Sim
Como te sentiste ao perceber que os teus gostos e interesses foram incorporados na aula de clarinete?	Sentir-me-ia impressionado
Sentiste alguma diferença na tua atitude na aula de clarinete?	Sim
O quê?	Tocava mais facilmente.
Concordas com a introdução dos teus interesses e gosto nas aulas de clarinete?	Sim
Porquê?	Porque é uma coisa diferente.
Sentiste uma mudança na tua motivação?	Sim
Porquê?	Porque foi mais divertido.
Durante a semana sentiste mais vontade de estudar?	Talvez
Achas importante este tipo de aulas para a tua motivação?	Sim
Porquê?	Porque me motivou mais.
De que mais gostaste?	Das aulas com a professora Margarida
De que menos gostaste?	De nada.
O que poderia ter sido diferente?	Nada.
Numa escala de 1 a 5, em que 1 é: "Não gostaria nada" e 5: "Gostaria mesmo muito", quanto gostarias de tornar a ter aulas de clarinete com esta dinâmica?	5 - Gostaria mesmo muito

Respostas do Aluno D

Questão	Resposta
Como descreves a dinâmica das aulas lecionadas?	Posso esforçar-me mais, mas quando os professores me dizem coisas eu não cumpro ao máximo.
Como te sentiste durante a aula?	Outro
Gostaste dos conteúdos apresentados?	Sim
Sentiste alguma dificuldade?	Sim
Se sim, onde ou o quê?	Com tudo, pois não sabia como ia ser.
Compreendeste de que modo os teus interesses foram articulados com os conteúdos destinados à aprendizagem de clarinete? (escalas, estudos e peças)	Sim
Como te sentiste ao perceber que os teus gostos e interesses foram incorporados na aula de clarinete?	Bem.
Sentiste alguma diferença na tua atitude na aula de clarinete?	Não
Concordas com a introdução dos teus interesses e gosto nas aulas de clarinete?	Sim
Porquê?	Acho divertido e interessante.
Sentiste uma mudança na tua motivação?	Não
Porquê?	A aula não mudou tanto ao ponto de eu mudar.
Durante a semana sentiste mais vontade de estudar?	Talvez
Achas importante este tipo de aulas para a tua motivação?	Não
Porquê?	
De que mais gostaste?	Com as aulas normais parece que aprendo mais.
De que menos gostaste?	De não fazer tudo bem o suficiente.
O que poderia ter sido diferente?	Não sei.
Numa escala de 1 a 5, em que 1 é: "Não gostaria nada" e 5: "Gostaria mesmo muito", quanto gostarias de tornar a ter aulas de clarinete com esta dinâmica?	3 - Gostaria

ANEXO III - Inquérito aos professores

	Questão	Resposta
Metodologia de Ensino	O que entende por método tradicional de ensino?	Para mim, pode-se considerar como método tradicional de ensino um ensino standart, um ensino que não buscar adaptar-se ao aluno ou às necessidades reais de cada aluno, um ensino geral igual para todos mesmo dependendo da dificuldade de cada um.
	Considera vantajoso?	Não
	Porquê?	Porque cada aluno tem as suas limitações e competências e cada aluno poderá adaptar-se melhor com certo ritmo metodologia de aprendizagem.
	O que entende por metodologias ativas?	É quando incentivamos um aluno a participar mais ativamente na aula ou no processo de aprendizagem, quando deixa de ser passivo e estanque.
	Considera vantajoso?	Sim
	Se sim, de que modo?	Por exemplo, colocando o aluno num papel de mais destaque, atribuindo tarefas que sejam de encontro aos seus interesses, recorrer a programa curricular que o atraia, entre outros.
	Como define a sua metodologia de ensino?	Ativa
	O que procura proporcionar aos seus alunos no contexto das aulas de instrumento?	Uma metodologia que os direcione para o pensamento crítico, construtivo, consciente, inovador.

Eu, o aluno e a sua individualidade	Na sua interação com os alunos, considera as suas características, personalidade, necessidades e interesses?	Sim
	De que modo?	Na escolha de todo o programa e conteúdo que utilizo nas aulas bem como os projetos em que aconselho o aluno a participar.
	Preocupa-se em conhecer o aluno fora do contexto escolar?	Sim
	Encontra vantagens na adaptação do ensino às especificidades dos alunos?	Sim
	Se sim, de que modo o pratica?	Adaptando o programa curricular.
	Integra, nas suas aulas, elementos da vida pessoal dos alunos?	Sim
	Preocupa-se em conhecer o aluno, seus interesses, hobbies e elementos do seu contexto extraescolar?	Sim
	Considera pertinente a apropriação dos interesses e gostos dos alunos na metodologia e dinâmica presente no contexto de sala de aula?	Sim
Porquê?	Recorro muito à imagética, por exemplo, e nesse aspeto considero muito útil apresentação de elementos quotidianos dos alunos para perceberem melhor a mensagem que eu quero passar.	
Motivação	Enquanto professor sente-se sempre motivado?	Não
	Quais os fatores que o levam a sentir-se desmotivado?	Outra: todas as opções anteriores
	Considera importante manter a motivação dos seus alunos?	Sim
	De que modo combate a sua desmotivação?	Recorrendo a atividades extra, muitos momentos de palco, desmistificando o processo de avaliação, etc.
	Quais as estratégias de ensino utilizadas para o seu efeito?	
	Considera a adaptação das metodologias como algo chave para o combate da desmotivação dos alunos?	Sim
	Considera a apropriação dos interesses e gostos dos alunos no contexto de sala de aula algo pertinente para a sua motivação?	Sim

ANEXO IV – Autorização de Identificação do Conservatório de Guimarães

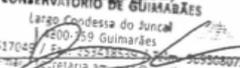


DECLARAÇÃO

(Para efeitos de autorização de identificação)

Nos termos previstos na Parte I, nº18 do Despacho RT-31/2019 da Universidade do Minho, declara-se que o estagiário Margarida de Campos Filipe está autorizado a identificar SMG- Conservatório de Guimarães (instituição onde decorreu o estágio profissional), no âmbito do seu Relatório de Estágio, salvaguardando o anonimato dos alunos intervenientes.

Guimarães, 29 de junho de 2022


A Direção Pedagógica,
CONSERVATÓRIO DE GUIMARÃES
Largo Condessa do Juncal
4800-39 Guimarães
Tel. 253517049 / Fax. 253512530 / 253512531
e-mail: secretaria.smst@gmail.com